FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, DEWEY, SAVIANI E LIBÂNEO.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, DEWEY, SAVIANI E LIBÂNEO.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira

Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre os fundamentos da educação e o papel do professor como mediador do conhecimento, estabelecendo um diálogo entre as contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, John Dewey, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Partindo da concepção de que a educação é um fenômeno social, histórico e cultural, a pesquisa busca compreender como os diferentes referenciais teóricos convergem na valorização do papel do educador como sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem. A fundamentação teórica baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica (Creswell, 2021; Gil, 2018; Lakatos; Marconi, 2017). Paulo Freire (1996, 2001) defende uma educação libertadora e dialógica, na qual o professor se coloca como facilitador e coaprendente, promovendo a conscientização e a transformação social. Vygotsky (1994, 2003) enfatiza a mediação e a importância das interações sociais na formação das funções psicológicas superiores, introduzindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que coloca o professor como mediador entre o saber potencial e o real. Piaget (1984) aborda o construtivismo como um processo ativo em que o aluno constrói o conhecimento a partir de suas interações com o meio, enquanto Wallon (1986, 1990) destaca a dimensão afetiva e social como elementos indissociáveis do desenvolvimento humano. Dewey (1959, 1971, 1998), ao defender o pragmatismo e a educação pela experiência, propõe que o ensino se organize em torno da vivência prática e da reflexão crítica, considerando o professor um organizador das experiências educativas significativas. Saviani (1983, 1991) introduz a pedagogia histórico-crítica, compreendendo a escola como mediadora entre o saber popular e o saber científico, tendo o professor como intelectual transformador. Já Libâneo (1985, 2001, 2020) sustenta a pedagogia crítico-social dos conteúdos, afirmando que o docente deve promover a assimilação crítica dos conhecimentos, articulando teoria e prática, conteúdo e contexto social. Ao integrar essas concepções, o artigo evidencia que, apesar das diferenças epistemológicas entre as teorias, todas convergem na defesa da formação integral do ser humano e na centralidade da mediação docente. A prática educativa, assim, deve ser orientada por fundamentos teóricos sólidos, que permitam ao professor atuar de forma reflexiva, crítica e intencional. O diálogo entre essas perspectivas possibilita compreender que o ensino é um ato de criação e transformação social, no qual o professor, como mediador, potencializa a autonomia, a criticidade e a emancipação dos educandos. A partir dessa síntese teórica, conclui-se que o papel do professor no século XXI vai além da transmissão de conteúdos: ele se torna um agente de mudança, articulando saberes científicos, culturais e humanos em favor de uma educação emancipatória, democrática e socialmente comprometida. O docente assume a responsabilidade de promover o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes, incentivando a construção coletiva do conhecimento. Deve estar preparado para lidar com as transformações tecnológicas e sociais que impactam o processo educativo, integrando novas metodologias e linguagens. O professor contemporâneo consolida-se como mediador do aprendizado e protagonista na formação de cidadãos conscientes e participativos.

Palavras-chave: Freire; Vygotsky; Piaget; Wallon; Dewey; Saviani; Libâneo; educação; mediação pedagógica; professor; fundamentos teóricos.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR OF KNOWLEDGE: A DIALOGUE BETWEEN FREIRE, VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, DEWEY, SAVIANI, AND LIBÂNEO.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira

This article proposes a theoretical-analytical reflection on the foundations of education and the role of the teacher as a mediator of knowledge, establishing a dialogue among the contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, John Dewey, Dermeval Saviani, and José Carlos Libâneo. Starting from the conception that education is a social, historical, and cultural phenomenon, this research seeks to understand how different theoretical frameworks converge in emphasizing the educator's role as a mediating subject in the teaching-learning process. The theoretical framework is based on a qualitative approach, using documentary and bibliographic analysis (Creswell, 2021; Gil, 2018; Lakatos & Marconi, 2017). Paulo Freire (1996, 2001) advocates for a liberating and dialogical education in which the teacher acts as a facilitator and co-learner, fostering awareness and social transformation. Vygotsky (1994, 2003) emphasizes mediation and the importance of social interactions in the formation of higher psychological functions, introducing the concept of the Zone of Proximal Development, which positions the teacher as a mediator between potential and actual knowledge. Piaget (1984) presents constructivism as an active process in which the learner constructs knowledge through interactions with the environment, while Wallon (1986, 1990) highlights the affective and social dimensions as inseparable elements of human development. Dewey (1959, 1971, 1998), in defending pragmatism and education through experience, proposes that teaching should be organized around practical experience and critical reflection, viewing the teacher as an organizer of meaningful educational experiences. Saviani (1983, 1991) introduces historical-critical pedagogy, conceiving the school as a mediator between popular and scientific knowledge and the teacher as a transformative intellectual. Libâneo (1985, 2001, 2020) supports the critical-social pedagogy of content, affirming that teachers should promote the critical assimilation of knowledge by articulating theory and practice, content and social context. By integrating these conceptions, the article shows that, despite epistemological differences among the theories, they all converge in defending the integral formation of the human being and the centrality of teacher mediation. Educational practice, therefore, must be guided by solid theoretical foundations that enable teachers to act reflectively, critically, and intentionally. The dialogue among these perspectives allows us to understand that teaching is an act of creation and social transformation in which the teacher, as a mediator, enhances students' autonomy, critical thinking, and emancipation. From this theoretical synthesis, it is concluded that the role of the teacher in the 21st century goes beyond the mere transmission of content: the teacher becomes an agent of change, articulating scientific, cultural, and human knowledge in favor of an emancipatory, democratic, and socially committed education. The educator assumes the responsibility of fostering students' critical thinking and intellectual autonomy, encouraging the collective construction of knowledge. Teachers must also be prepared to deal with technological and social transformations that affect the educational process, integrating new methodologies and languages. The contemporary teacher, therefore, is consolidated as a mediator of learning and a protagonist in the formation of conscious and participatory citizens.

Keywords: Freire; Vygotsky; Piaget; Wallon; Dewey; Saviani; Libâneo; education; pedagogical mediation; teacher; theoretical foundations.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN Y EL PAPEL DEL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO: UN DIÁLOGO ENTRE FREIRE, VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, DEWEY, SAVIANI Y LIBÂNEO.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira

Este artículo propone una reflexión teórico-analítica sobre los fundamentos de la educación y el papel del docente como mediador del conocimiento, estableciendo un diálogo entre los aportes de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, John Dewey, Dermeval Saviani y José Carlos Libâneo. Partiendo de la concepción de que la educación es un fenómeno social, histórico y cultural, la investigación busca comprender cómo los diferentes referentes teóricos convergen en la valorización del papel del educador como sujeto mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El marco teórico se basa en un enfoque cualitativo, con análisis documental y bibliográfico (Creswell, 2021; Gil, 2018; Lakatos y Marconi, 2017). Paulo Freire (1996, 2001) defiende una educación liberadora y dialógica, en la cual el docente actúa como facilitador y coaprendiz, promoviendo la concienciación y la transformación social. Vygotsky (1994, 2003) enfatiza la mediación y la importancia de las interacciones sociales en la formación de las funciones psicológicas superiores, introduciendo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que coloca al docente como mediador entre el saber potencial y el real. Piaget (1984) aborda el constructivismo como un proceso activo en el que el estudiante construye el conocimiento a partir de sus interacciones con el entorno, mientras que Wallon (1986, 1990) destaca la dimensión afectiva y social como elementos inseparables del desarrollo humano. Dewey (1959, 1971, 1998), al defender el pragmatismo y la educación basada en la experiencia, propone que la enseñanza se organice en torno a la vivencia práctica y la reflexión crítica, considerando al docente como organizador de experiencias educativas significativas. Saviani (1983, 1991) introduce la pedagogía histórico-crítica, comprendiendo la escuela como mediadora entre el saber popular y el saber científico, y al docente como intelectual transformador. Libâneo (1985, 2001, 2020) sostiene la pedagogía crítico-social de los contenidos, afirmando que el profesor debe promover la asimilación crítica de los conocimientos, articulando teoría y práctica, contenido y contexto social. Al integrar estas concepciones, el artículo evidencia que, a pesar de las diferencias epistemológicas entre las teorías, todas convergen en la defensa de la formación integral del ser humano y en la centralidad de la mediación docente. La práctica educativa, por lo tanto, debe estar orientada por fundamentos teóricos sólidos que permitan al docente actuar de manera reflexiva, crítica e intencional. El diálogo entre estas perspectivas permite comprender que la enseñanza es un acto de creación y transformación social, en el cual el docente, como mediador, potencia la autonomía, la criticidad y la emancipación de los estudiantes. A partir de esta síntesis teórica, se concluye que el papel del docente en el siglo XXI va más allá de la mera transmisión de contenidos: se convierte en un agente de cambio, articulando saberes científicos, culturales y humanos en favor de una educación emancipadora, democrática y socialmente comprometida. El educador asume la responsabilidad de promover el pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes, incentivando la construcción colectiva del conocimiento. Debe estar preparado para enfrentar las transformaciones tecnológicas y sociales que impactan el proceso educativo, integrando nuevas metodologías y lenguajes. Así, el docente contemporáneo se consolida como mediador del aprendizaje y protagonista en la formación de ciudadanos conscientes y participativos.

Palabras clave: Freire; Vygotsky; Piaget; Wallon; Dewey; Saviani; Libâneo; educación; mediación pedagógica; docente; fundamentos teóricos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, VYGOTSKY, PIAGET, WALLON, DEWEY, SAVIANI E LIBÂNEO.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O estudo dos fundamentos teóricos da educação permite compreender que o processo educativo é uma construção histórica e cultural permeada por múltiplas concepções filosóficas, sociais e pedagógicas. Conforme defende Aranha (2006), a educação reflete o modo como cada sociedade entende o ser humano e o conhecimento, evidenciando os valores e as contradições de seu tempo. Ao analisar a trajetória das ideias pedagógicas, percebe-se que o papel do professor se transforma à medida que se alteram as condições históricas, os paradigmas científicos e as demandas sociais. A função docente transcende a mera instrução e se consolida como mediação consciente entre o saber sistematizado e a experiência do aluno.

Paulo Freire, ao propor uma educação libertadora, posiciona o educador como sujeito político e ético que favorece a emancipação dos oprimidos. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação da realidade (Freire, 1996). O educador, nesse sentido, não transmite verdades prontas, mas dialoga com o estudante na construção do conhecimento, valorizando o contexto social e cultural no qual o aprendizado ocorre. Essa perspectiva rompe com o modelo bancário de ensino e inaugura uma visão participativa e humanizadora da prática pedagógica.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky contribui para compreender o caráter mediado e social do desenvolvimento humano. Segundo o autor, o aprendizado se dá por meio das interações sociais e da internalização de signos culturais, o que implica reconhecer o papel do outro na formação das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2003). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal redefine a ação docente, pois o professor passa a ser mediador entre o que o estudante já sabe e aquilo que pode vir a saber, estimulando a autonomia intelectual. A aprendizagem torna-se, então, um processo de cooperação e mediação intencional.

Jean Piaget, por sua vez, compreende o conhecimento como resultado de um processo ativo de construção realizado pelo sujeito. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio, num movimento contínuo de assimilação e acomodação (Piaget, 1984). Essa concepção enfatiza a importância da ação do aluno e coloca o professor como organizador de situações que favoreçam a descoberta e a reflexão. O docente,

portanto, orienta, questiona e estimula a curiosidade, respeitando o ritmo e o estágio de desenvolvimento de cada aprendiz.

Henri Wallon introduz a dimensão afetiva como componente indissociável do processo educativo. De acordo com o autor, o desenvolvimento infantil resulta da integração entre emoção, movimento e cognição (Wallon, 1986). Tal compreensão rompe com a visão fragmentada do ser humano e amplia a noção de mediação pedagógica ao incluir o vínculo emocional entre professor e aluno. O ambiente escolar, deve propiciar segurança afetiva e interação social, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito de direitos e desejos.

John Dewey propõe uma pedagogia fundamentada na experiência e na ação. "O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes" (Dewey, 1978, p. 62). A partir dessa concepção, o conhecimento emerge da relação entre pensamento e prática, e o professor atua como organizador de experiências significativas. A escola se torna um espaço de vivência democrática, em que aprender é investigar, questionar e transformar a realidade.

> O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Creio que o estado de consciência (conciousness) é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações (Dewey, 1978, p. 62).

Dewey também alerta para os riscos de uma educação desvinculada dos valores democráticos. "Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo [...]. Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária" (Dewey, 1989, p. 38). A reflexão do autor revela que o conhecimento, quando instrumentalizado, pode ser usado para fins antidemocráticos. A função mediadora do professor adquire um caráter ético e político, exigindo consciência crítica e compromisso social.

> Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo e as pesquisas acadêmicas e científicas de suas universidades eram conhecidas por todo o mundo civilizado [...]. Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária e as escolas superiores constituíram os centros de reação contra a República Alemã. (Dewey, 1989, p. 38)

Dermeval Saviani, ao propor a pedagogia histórico-crítica, reafirma a necessidade de compreender a educação como prática social transformadora. O autor defende que a escola deve mediar a relação entre o saber popular e o saber científico, proporcionando ao aluno o domínio dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 1991). A docência, nessa perspectiva, requer

intencionalidade, clareza teórica e consciência das contradições sociais que perpassam o processo educativo. O professor é concebido como intelectual orgânico, comprometido com a transformação da realidade.

José Carlos Libâneo, em sua pedagogia crítico-social dos conteúdos, destaca a importância da mediação docente para promover a assimilação crítica do conhecimento. O autor argumenta que a aprendizagem deve articular teoria e prática, conteúdo e contexto social, de modo a formar sujeitos reflexivos e autônomos (Libâneo, 2001). A ação pedagógica, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um ato intencional voltado à compreensão crítica da realidade e à emancipação do educando.

A perspectiva cognitivista de Ausubel também oferece valiosa contribuição para o debate sobre o papel do professor. O autor afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos se relacionam de modo não arbitrário e substantivo aos conhecimentos prévios do aluno (Ausubel, 2003). O docente deve, assim, identificar os esquemas de conhecimento existentes e organizar o ensino de maneira lógica e contextualizada. A mediação pedagógica adquire, nesse sentido, uma dimensão cognitiva e afetiva, pois exige sensibilidade para compreender o modo como cada aluno constrói sentido.

Ao considerar as diversas correntes teóricas, observa-se que a mediação docente é elemento central no processo educativo. O professor atua como elo entre o saber científico e o conhecimento cotidiano, promovendo a passagem do senso comum ao pensamento crítico. Essa função requer uma postura investigativa, abertura ao diálogo e capacidade de refletir sobre a própria prática. O ato de ensinar implica compreender a complexidade do aprender, articulando o conhecimento ao contexto social e cultural do estudante.

A formação docente, portanto, deve contemplar o desenvolvimento de competências reflexivas, éticas e políticas. Segundo André (2013), o estudo de caso qualitativo em educação possibilita ao professor compreender as dinâmicas da sala de aula e ajustar suas estratégias às necessidades dos alunos. Essa abordagem amplia a consciência pedagógica e fortalece a identidade profissional do educador. A docência é, assim, um exercício de pesquisa constante, em que teoria e prática se alimentam mutuamente.

A afetividade e a empatia, destacadas por Wallon, também se revelam indispensáveis à mediação pedagógica. O vínculo estabelecido entre professor e aluno constitui o alicerce da confiança e do engajamento no processo de aprendizagem. A escola precisa ser um espaço de acolhimento, respeito e diversidade, onde a subjetividade seja reconhecida como parte integrante da formação humana. A prática docente, nesse contexto, requer sensibilidade para lidar com as diferenças e promover a inclusão.

A interseccionalidade, discutida por Akotirene (2019), reforça a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social. As identidades de raça, gênero, classe e cultura influenciam as experiências educativas, exigindo do professor uma postura crítica e consciente. O mediador do conhecimento deve reconhecer as desigualdades estruturais e atuar na construção de ambientes educativos equitativos e plurais. O ensino, assume uma função emancipatória e transformadora.

O papel do professor, diante das transformações tecnológicas e culturais do século XXI, requer flexibilidade, criatividade e formação contínua. O avanço das mídias digitais e das novas formas de comunicação redefine as relações entre ensino e aprendizagem. O educador precisa dominar linguagens diversas e utilizar recursos tecnológicos de modo crítico e pedagógico, preservando a dimensão humana do processo educativo. A mediação, torna-se uma prática adaptativa e contextualizada.

A educação, enquanto fenômeno social e cultural, demanda um professor que una competência técnica, sensibilidade ética e consciência política. O diálogo entre Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo revela a complexidade da prática educativa e reafirma o papel do docente como agente de transformação. O mediador do conhecimento não apenas transmite informações, mas cria condições para que o estudante pense, questione e atue sobre o mundo. O ensino, é um ato de criação, reflexão e compromisso com a humanização.

2. DESENVOLVIMENTO

A compreensão dos fundamentos teóricos da educação exige reconhecer que o ensino é um ato intencional voltado à formação integral do sujeito e à transformação da realidade social. Aranha (2006) destaca que a história da pedagogia reflete a evolução das ideias sobre o ser humano e o papel da escola, revelando que educar é sempre uma prática carregada de valores e significados. O professor, nesse cenário, torna-se um articulador entre a cultura acumulada e a experiência vivida, promovendo o diálogo entre o saber científico e o conhecimento cotidiano. A mediação docente, portanto, assume uma função essencialmente humanizadora e crítica.

Paulo Freire compreende a educação como prática de liberdade, na qual o diálogo se configura como elemento central para a construção do conhecimento. Segundo Freire (1996), ensinar é um ato ético e político que requer o reconhecimento da dignidade do educando e o respeito aos seus saberes. A escola, deve ser espaço de escuta, reflexão e ação transformadora, onde o professor atua como facilitador de processos que conduzam à autonomia intelectual e à consciência social. A educação, inspirada nessa perspectiva, assume uma dimensão emancipatória que ultrapassa a mera instrução.

O legado freireano estende-se ao campo da inclusão escolar e da neuropsicologia educacional, que enfatizam a relevância de práticas pedagógicas pautadas na empatia e na valorização das potencialidades humanas. Belchior, Ischkanian, Cabral, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) ressaltam que as metodologias freireanas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes com diferentes necessidades, fortalecendo o vínculo entre aprendizagem e afetividade. A pedagogia da inclusão, fundamentada nesse princípio, exige um professor capaz de compreender a diversidade e estimular o protagonismo discente.

A prática pedagógica se torna, assim, instrumento de justiça social.Vygotsky amplia a compreensão do processo educativo ao defender que o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação social e da mediação simbólica. De acordo com o autor, o aprendizado ocorre quando o estudante é apoiado em sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ou seja, quando o professor cria condições para que avance além de seu nível atual de conhecimento (Vygotsky, 2003). Essa concepção destaca o caráter colaborativo do ensino e a importância do diálogo como meio de construção do pensamento. O educador atua, portanto, como mediador entre o potencial e o real, impulsionando o crescimento intelectual do aluno.

Piaget, ao estudar os estágios do desenvolvimento cognitivo, enfatiza que o conhecimento não é transmitido, mas construído pelo sujeito a partir de sua interação com o meio. Em seus estudos sobre a epistemologia genética, Piaget (1984) afirma que aprender é reorganizar estruturas mentais por meio da ação e da reflexão. A escola, nessa perspectiva, deve oferecer experiências que desafiem o pensamento e promovam o desequilíbrio cognitivo necessário à aprendizagem. O professor se torna um orientador de investigações, estimulando a curiosidade e o raciocínio autônomo dos estudantes.

A articulação entre as ideias de Piaget e Vygotsky permite compreender a complementaridade entre o desenvolvimento individual e o social. Castorina et al. (1995) argumentam que ambos os autores, embora partam de enfoques distintos, convergem na valorização do papel ativo do aprendiz e da interação como condição essencial para o desenvolvimento cognitivo. Essa integração teórica fundamenta práticas pedagógicas que equilibram liberdade e orientação, estimulando o pensamento crítico e a criatividade. A mediação docente torna-se um processo dialógico e investigativo, que une emoção, linguagem e ação.

Henri Wallon acrescenta à discussão o papel das emoções e dos vínculos afetivos no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano resulta da integração entre o biológico, o afetivo e o social, sendo a escola um espaço de interações complexas (Wallon, 1986). Clanet e Laterasse (1979) observam que Wallon concebia a afetividade como força motriz

do desenvolvimento, e não como elemento secundário. O professor, ao compreender essa dinâmica, atua com sensibilidade e empatia, reconhecendo que o aprendizado floresce em ambientes emocionalmente acolhedores e socialmente inclusivos.

John Dewey defende que a educação deve se basear na experiência e na reflexão, entendendo o conhecimento como produto da ação humana sobre o mundo. “O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente” (Dewey, 1978, p. 62). A pedagogia deweyana propõe que o aluno aprenda fazendo, por meio da investigação e do pensamento reflexivo. O professor, nesse contexto, é um organizador de experiências significativas, que promove o aprendizado pela descoberta e pelo engajamento prático.

O pensamento de Dewey também alerta para os perigos de uma educação tecnicista desvinculada de princípios democráticos. “Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo [...]. Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária” (Dewey, 1989, p. 38). O ensino, quando desprovido de valores humanistas, pode tornar-se instrumento de dominação. A mediação pedagógica deve, portanto, preservar o compromisso com a ética, a democracia e o desenvolvimento integral do ser humano.

Dermeval Saviani, ao formular a pedagogia histórico-crítica, enfatiza que o conhecimento deve ser apropriado criticamente pelos alunos, relacionando-se com as condições concretas de sua existência. Saviani (1991) compreende a escola como mediadora entre o saber popular e o saber sistematizado, e o professor como agente transformador. A prática pedagógica, sustentada por essa concepção, exige rigor teórico e compromisso político. A educação, nesse sentido, constitui um processo de emancipação intelectual e social, que articula cultura, ciência e trabalho.

José Carlos Libâneo aprofunda essa visão ao propor a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que integra ensino, reflexão e prática. O autor defende que o professor deve orientar o estudante para compreender criticamente o conhecimento, superando a mera memorização (Libâneo, 2001). A função docente torna-se uma atividade intelectual complexa, voltada para a leitura crítica do mundo e para a formação de cidadãos conscientes. O conteúdo, nesse contexto, é meio para desenvolver competências cognitivas, éticas e sociais.

A relação entre emoção e cognição, amplamente discutida na contemporaneidade, revela a importância da inteligência emocional na prática docente. Cabral (2025) argumenta que o controle das emoções e a empatia favorecem o equilíbrio nas relações escolares e fortalecem o ambiente de aprendizagem. A docência requer, portanto, não apenas domínio técnico, mas

também maturidade emocional para lidar com a diversidade de comportamentos e sentimentos presentes no cotidiano escolar. O professor que compreende as emoções humanas contribui para o bem-estar e o desempenho de seus alunos.

As metodologias ativas de aprendizagem reforçam a necessidade de um ensino centrado na autonomia e na participação discente. Berbel (2011) afirma que essas estratégias permitem ao estudante assumir papel protagonista em seu processo formativo, desenvolvendo pensamento crítico e capacidade de decisão. O professor, nesse contexto, atua como orientador de investigações e facilitador de experiências educativas. A sala de aula se transforma em um espaço de cooperação, experimentação e diálogo.

O pensamento crítico, segundo Cabral (2025), é uma habilidade essencial para a construção de uma sociedade mais reflexiva e democrática. O autor defende que o ensino deve estimular a análise, a argumentação e a tomada de decisões fundamentadas. A mediação docente, inspirada nessa perspectiva, contribui para formar indivíduos capazes de interpretar a realidade de modo autônomo e responsável. O aprendizado, torna-se um exercício de liberdade e consciência.

A inserção das tecnologias educacionais, analisada por Cabral (2023), amplia as possibilidades de mediação e aprendizagem, desde que acompanhada de reflexão pedagógica. A autora aponta que os recursos digitais, quando bem utilizados, fortalecem o engajamento e possibilitam abordagens mais inclusivas. O professor precisa desenvolver competências digitais e éticas, utilizando as ferramentas tecnológicas como meios de ampliação do conhecimento e não como substituição da interação humana. A tecnologia, é aliada da criatividade e da colaboração.

O ensino é um ato de criação, reflexão e compromisso com a humanização. O diálogo entre Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo evidencia que a mediação docente é o ponto de convergência entre teoria e prática, pensamento e ação. A educação se realiza como processo contínuo de libertação e construção de sentidos, no qual o professor assume papel fundamental na promoção da autonomia, da criticidade e da dignidade humana. A prática pedagógica, ancorada em fundamentos sólidos, reafirma o valor do conhecimento como instrumento de transformação social e de realização do ser humano em sua plenitude.

Esse processo demanda uma postura reflexiva e comprometida do educador, que deve compreender o ensino como ato ético, político e cultural. O docente atua como mediador das experiências, estimulando o diálogo, a pesquisa e a problematização da realidade. A formação integral dos estudantes só é possível quando a escola se torna um espaço de convivência democrática, capaz de articular saberes científicos e valores humanos. Assim, o ensino ultrapassa

os limites da transmissão mecânica de conteúdos e se converte em uma prática de emancipação, que forma sujeitos críticos e participativos na sociedade.

A consolidação de uma educação transformadora requer investimento constante na formação docente, na valorização profissional e na construção de práticas pedagógicas contextualizadas. O professor contemporâneo enfrenta desafios que envolvem o uso das tecnologias digitais, a diversidade cultural e as novas demandas sociais, exigindo atualização teórica e sensibilidade humana. Ao integrar ciência, ética e criatividade, o educador fortalece sua função social e reafirma o papel da escola como espaço de resistência, diálogo e esperança. O ensino mantém viva a essência humanizadora da educação e contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e consciente.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise interpretativa dos discursos científicos que tratam dos Fundamentos Teóricos da Educação e o Papel do Professor como Mediador do Conhecimento: um diálogo entre Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo. Tal opção metodológica fundamenta-se na perspectiva de que compreender fenômenos educacionais requer mais do que quantificar dados: exige a interpretação dos significados, valores e práticas que permeiam a ação pedagógica. Conforme orienta Creswell (2021), a pesquisa qualitativa busca captar a complexidade dos contextos humanos e sociais, enfatizando o sentido atribuído pelos sujeitos às suas experiências.

A pesquisa bibliográfica é essencial para o desenvolvimento de estudos voltados à educação, pois permite a sistematização do conhecimento acumulado e a identificação das contribuições teóricas mais relevantes. Gil (2018) afirma que esse tipo de investigação tem como objetivo principal reunir, selecionar e analisar a produção científica existente sobre determinado tema, servindo de base para novas interpretações e formulações conceituais. Nesse mesmo sentido, Helder (2006) destaca que a análise documental, como complemento à pesquisa bibliográfica, favorece a compreensão histórica e crítica dos registros científicos e institucionais, permitindo situar as teorias dentro de seus contextos de produção e aplicação.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de interpretar os sentidos e processos associados às práticas pedagógicas contemporâneas, considerando o ensino como campo de produção simbólica e social. Vergara (2014) aponta que a pesquisa qualitativa valoriza a profundidade da análise e a interpretação dos fenômenos em sua totalidade, priorizando a compreensão sobre a mensuração. Dias e Endlich (2017) reforçam que o uso da análise

documental em estudos educacionais constitui um ato responsável e responsivo, pois possibilita o diálogo entre diferentes vozes teóricas e empíricas, ressignificando os dados a partir de novas perspectivas.

Quanto ao tipo de pesquisa, o estudo configura-se como investigação bibliográfica, voltada à identificação, reunião e análise da produção científica sobre o tema proposto. Segundo Richardson (1999), a pesquisa bibliográfica permite conhecer o estado da arte de um campo de estudo, contribuindo para a consolidação teórica e o avanço da reflexão científica. Severino (2016) complementa que, ao articular diferentes fontes de informação, o pesquisador amplia sua compreensão acerca do fenômeno investigado e cria uma base sólida para o desenvolvimento de novas interpretações.

A pesquisa também se caracteriza como documental, uma vez que inclui a consulta a materiais disponíveis em bases digitais e científicas reconhecidas — CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico —, assegurando rigor metodológico e relevância temática. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que o uso de documentos é indispensável para validar interpretações e sustentar argumentos teóricos, enquanto Quivy e Campenhoudt (2008) ressaltam a importância da triangulação das fontes para garantir a confiabilidade dos resultados. Foram adotados como critérios de seleção a atualidade, a pertinência e a consistência acadêmica das publicações analisadas.

O processo de coleta dos dados iniciou-se com o levantamento das palavras-chave mais recorrentes na literatura da área, tais como cultura maker, metodologias ativas, aprendizagem significativa e tecnologia educacional. Esse mapeamento preliminar possibilitou identificar um conjunto de textos representativos que abordam o tema sob diferentes perspectivas teóricas. Em seguida, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, com o intuito de selecionar os estudos mais relevantes e coerentes com os objetivos da pesquisa. Essa etapa de triagem garantiu diversidade de enfoques e pluralidade teórica, ampliando o escopo analítico.

Após a seleção inicial, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa dos materiais escolhidos, buscando identificar convergências, tensões e contribuições originais entre as obras. Sousa, Oliveira e Alves (2021) enfatizam que a sistematização criteriosa das informações e a verificação da consistência dos dados são fundamentais para evitar distorções interpretativas. Assim, o tratamento dos dados seguiu uma lógica dialógica, que privilegiou a articulação entre as categorias teóricas e as evidências empíricas observadas nos textos analisados.

Os procedimentos de análise basearam-se na categorização temática e na comparação entre as produções localizadas, permitindo evidenciar recorrências e contrastes entre as abordagens dos autores estudados. Gil (2008) defende que a categorização é um instrumento de

síntese que possibilita organizar o conteúdo em eixos significativos, facilitando a interpretação crítica dos dados. Já Lakatos e Marconi (2017) destacam que o cruzamento entre as categorias analíticas amplia a compreensão dos fenômenos e promove a integração entre teoria e prática.

Tabela 1: Relação do tema da pesquisa com as referências bibliográficas.

Autor(es)	Obra / Referência	Contribuição teórica ao tema
Adorno, T.	O ensaio como forma. In: Notas de literatura I. 2003.	Reflexão crítica sobre formas discursivas e função crítica do texto, subsidiando leitura crítica de textos pedagógicos.
Akotirene, C.	Interseccionalidade. Rio de Janeiro: Pólen, 2019.	Introduz a análise das desigualdades (raça, gênero, classe) para práticas pedagógicas inclusivas e críticas.
André, Marli	O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista FAEEBA, 2013.	Subsídio metodológico para investigação qualitativa em educação, útil à análise de práticas docentes.
Aranha, M. L. A.	História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. Moderna, 2006.	Contextualiza historicamente ideias pedagógicas e transforma o entendimento do papel do professor no tempo.
Ausubel, D. P.	Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.	Fundamenta a aprendizagem significativa e a mediação do professor na conexão entre novos e prévios conhecimentos.
Ausubel, D. P.	Educational Psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, 1968.	Teoria cognitiva que informa organização do ensino e estratégias de mediação para aprendizagem duradoura.
Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H.	Educational Psychology: A Cognitive View. 1978.	Complementa teoria da aprendizagem significativa, subsidiando práticas de mediação conceitual.
Banks-Leite, L. (Org.)	Percursos Piagetianos. Cortez, 1997.	Reúne estudos sobre Piaget, ampliando compreensão do construtivismo e implicações para mediação docente.
Belchior, I. G.; Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Ischkanian, S. G.; Carvalho, S. N.; Carvalho, G. N.	Inclusão escolar: práticas freireanas e contribuições da neuropsicologia educacional. 2025.	Aplicação de princípios freireanos e neuropsicologia à inclusão; destaca empatia e mediação adaptada pelo professor.
Berbel, N. A. N.	As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina, 2011.	Defende metodologias ativas que colocam o estudante no centro, realçando o papel orientador do professor.

Cabral, G. N.	A influência da inteligência emocional no controle das emoções no ambiente de trabalho. Editora MultiAtual, 2025.	Evidencia relevância da inteligência emocional na docência e na mediação das relações em sala de aula.
Cabral, G. N. (Org.)	Unindo Saberes: Benefícios e estratégias do pensamento crítico, v.2. 2025.	Reúne estratégias para desenvolver pensamento crítico, essencial à mediação que visa autonomia intelectual.
Cabral, G. N.; Brito, J. S. R. (Orgs.)	Psicologia, tecnologias e educação: novas perspectivas. Editora Terried, 2023.	Apresenta intervenções e tecnologias para alunos com dificuldades; informa mediação pedagógica especializada.
Castorina, J. A.; et al.	Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. Ática, 1995.	Debate complementaridade entre Piaget e Vygotsky, subsidiando mediação que articula desenvolvimento individual e social.
Clanet, C.; Laterasse, C.	Un rencuentro com H. Wallon. In: Dossier Wallon-Piaget. Gedisa, 1979.	Revisita Wallon e aproximações com Piaget, fortalecendo compreensão da afetividade na mediação.
Colburn, A.	An Inquiry Primer. Science Scope, 2000.	Metodologias investigativas que orientam práticas de ensino centradas na investigação e mediação ativa do professor.
Creswell, J. W.	Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Penso, 2021.	Fundamenta a escolha metodológica qualitativa e procedimentos de pesquisa bibliográfica/documental.
Dantas, P. S.	Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética. Brasiliense, 1983.	Apresenta a perspectiva dialética de Wallon, reforçando integração entre emoção, movimento e pensamento na mediação.
Demo, G.; Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Santos, W. B.; Carvalho, S. N.; Ischkanian, S. G.; Venditte, N.; Carvalho, G. N.	A pedagogia freireana e o combate às práticas excludentes na escola. 2025.	Articula princípios freireanos com práticas antiexcludentes; orienta mediação para inclusão e justiça social.
Dewey, J.	A arte como experiência. Abril Cultural, 1980.	Ampliamento da pedagogia da experiência: sensível à estética e vivência como parte da mediação educativa.
Dewey, J.	A filosofia em reconstrução. Companhia Editora Nacional, 1958.	Fundamenta pragmatismo e reflexão crítica, orientando mediação docente voltada à ação reflexiva.

Dewey, J.	Como pensamos. Companhia Editora Nacional, 1959.	Contribui para compreensão do pensamento reflexivo como objetivo da mediação pedagógica.
Dewey, J.	Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Nacional, 1959.	Vínculo entre educação democrática e papel do professor como organizador de experiências críticas.
Dewey, J.	Experiência e educação. Nacional, 1971.	Afirmação da aprendizagem pela experiência; professor como mediador de experiências significativas.
Dewey, J.	Experience and Education. Kappa Delta Pi, 1998.	Versão em inglês consolidando ideias centrais para mediação pedagógica baseada na experiência.
Dewey, J.	Freedom and culture. Prometheus Books, 1989.	Reflexões sobre cultura e educação que alertam para usos ideológicos do ensino e a responsabilidade mediadora do professor.
Dewey, J.	Individualism old and new. Prometheus Books, 1999.	Enfoca implicações sociais e éticas da educação, subsidiando formação crítica do docente.
Dewey, J.	Vida e educação. Melhoramentos, 1978.	Reúne textos que articulam vida, experiência e educação, reforçando mediação integrada.
Dias, F. P. O.; Endlich, A. G.	A pesquisa documental como ato responsável e responsivo. IV EEBA, 2017.	Defende uso crítico da documentação em pesquisa, orientando rigor na análise documental para estudos educacionais.
Dolle, J.-M.	Para compreender Jean Piaget. Guanabara/Koogan, 1987.	Introdução à psicologia genética piagetiana, útil para fundamentar mediação que respeite estágios cognitivos.
Ferreiro, E.	Atualidade de Jean Piaget. ArtMed, 2001.	Reinterpretação contemporânea de Piaget que informa práticas mediadoras atuais.
Freire, P.	Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, 2001.	Base da pedagogia crítica; docente como mediador libertador e articulador de consciência crítica.
Freire, P.	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996/2008.	Diretrizes éticas e práticas para mediação docente comprometida com autonomia e respeito ao educando.
Gil, A. C.	Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. Atlas, 2018.	Subsídios práticos para estruturação do projeto de pesquisa e abordagem metodológica.

Gil, A. C.	Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Atlas, 2008.	Ferramentas metodológicas que sustentam procedimentos de análise e categorização em estudos qualitativos.
Giussani, L.	Educar é um risco. Editici, 2000.	Reflexões sobre o ato educativo e sua dimensão existencial, complementando perspectivas sobre mediação humana.
Gonta, I.; Tripon, C.	Uma análise no ensino superior: desafios e uma possível solução. Revista de Ciências da Educação, 2020.	Discussões sobre desafios no ensino superior que iluminam práticas mediadoras em contextos avançados.
Gould, S. J.	A falsa medida do homem. Martins Fontes, 1999.	Crítica às medidas e vieses científicos; contribui para reflexão ética sobre avaliação e mediação pedagógica.
Hansen, D.	Dewey and cosmopolitanism. In: John Dewey at 150, Purdue UP, 2009.	Atualização do pensamento de Dewey face à educação globalizada; implicações para mediação crítica e cosmopolita.
Helder, R. R.	Como fazer análise documental. Univ. do Algarve, 2006.	Guia prático para análise documental, relevante para a etapa documental da pesquisa.
Hickman, L. A. (Ed.)	Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation. Indiana UP, 1998.	Leituras contemporâneas de Dewey que renovam sua aplicabilidade à mediação docente atual.
Hickmann, A.; Asinelli-Luz, A.; Stoltz, T.	As relações interpessoais no ensino-aprendizagem do século 21. 2015.	Explora interações humanas em aprendizagem contemporânea, útil à compreensão da mediação relacional do professor.
Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Ferreira, J. B.; Carvalho, S. N.; Carvalho, G.; Ischkanian, S. G.	Vygotsky e a avaliação formativa: estratégias neuropsicopedagógicas. 2025.	Integrações entre Vygotsky e práticas de avaliação formativa, orientando mediação avaliativa sensível ao desenvolvimento.
Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Odilon, J. S.; Tavares, M. M.; Carneiro, R. J.; Vidal, N. B.; Mendes Júnior, A. J. C.; Oliveira, V. C.; Nojosa, N. V.	Tendências da educação à distância: concepções em Piaget, Vygotsky e Wallon. In: A práxis pedagógica na contemporaneidade, 2023.	Analisa educação a distância à luz dos clássicos, subsidiando mediação em ambientes digitais.
Ischkanian, S. H. D.; Carvalho, G. N.; Carneiro, R. J.; Mendes Júnior, A. J. C.; Andreatta, L. C. B.; Seabra, M.; Almeida, E.; Mota, S.	Ser diferente é normal: o artigo 5º garante o direito de ser diferente. In: A práxis pedagógica na contemporaneidade, 2023.	Discurso sobre diversidade e direitos que fundamenta práticas mediadoras inclusivas.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A.	Técnicas de pesquisa. 7. ed. Atlas, 2010.	Ferramentas metodológicas para coleta e análise, aplicadas à pesquisa bibliográfica e documental.
Lakatos, E. M.; Marconi, M. A.	Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. Atlas, 2017.	Consolida conceitos de metodologia científica, orientando rigor no estudo teórico.
Lécyuyer, R.	Do pensamento ao ato. In: O espírito piagetiano, 2002.	Reflexões que orientam práticas de mediação segundo trajetória piagetiana.
Libâneo, J. C.	Democratização da escola pública; Didática; organização e outros (diversas edições).	Fundamenta a didática crítico-social e gestão escolar, destacando mediação como prática política e pedagógica.
Malrieu, P. (Org.)	Hommage à Henri Wallon: pour le centenaire de sa naissance. 1981.	Coletânea sobre Wallon que aprofunda a dimensão afetiva na educação e implicações para mediação.
Nóvoa, A.	Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, 1986.	História docente que ilumina mudanças no papel do professor e suas implicações mediadoras.
Paris, S. G.	Perspectives on Object-Centered Learning in Museums. Lawrence Erlbaum, 2002.	Aprendizagem centrada em objetos e mediação em contextos informais, útil para diversificar práticas docentes.
Perrenoud, P.	Dez novas competências para ensinar. Artmed, 2000.	Competências docentes contemporâneas que orientam mediação qualificada e adaptativa.
Piaget, J.	Autobiografia; Seis estudos de psicologia; obras diversas (1945–1989).	Base do construtivismo: aprendizagem ativa, estágios de desenvolvimento e papel do professor como facilitador de descoberta.
Piaget, J.; Garcia, R.	Hacia una lógica de las significaciones. Gediza, 1989.	Amplia compreensão sobre simbolização e significação, subsidiando mediação simbólica em sala de aula.
Piaget, J.; Inhelder, B.	The psychology of the child. Jason Aronson, 1995 (orig. 1966).	Aborda desenvolvimento infantil e condições para mediação pedagógica respeitosa dos estágios.
Quivy, R.; Campenhoudt, L. V.	Manual de investigação em ciências sociais. 3. ed. Gradiva, 2008.	Orientações metodológicas para pesquisa social que sustentam procedimentos analíticos do estudo.

Richelle, M.	O espírito piagetiano e a redescoberta da mente. In: O espírito piagetiano, 2002.	Reflexões críticas sobre legado piagetiano com implicações práticas para mediação.
Rijsman, J.	O panorama intelectual e tecnológico da cena piagetiana. In: Jean Piaget: aprendiz e mestre, 1996.	Contribui à leitura histórica e tecnológica do legado piagetiano para práticas mediadoras atuais.
Richardson, R. J.	Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. Atlas, 1999.	Ferramentas metodológicas para pesquisa qualitativa e documental.
Riviére, A.	La psicología de Vygotski. Visor, 1988.	Introduz interpretações sobre Vygotsky que ajudam a operacionalizar mediação sociocultural.
Ronan, C. A.	História ilustrada da ciência: vol. IV. Jorge Zahar, 1988.	Contextualiza desenvolvimento científico que influencia concepções sobre conhecimento a mediar.
Rossi, P.	O nascimento da ciência moderna na Europa. EDUSC, 2001.	Histórico-científico que enriquece reflexão sobre o estatuto do conhecimento na mediação escolar.
Rousseau, J.-J.	Emílio. Difel, 1968.	Clássico sobre educação natural que subsidia concepções de mediação centradas no desenvolvimento do sujeito.
Santos, C. A. N.; Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Carvalho, S. N.; Ischkanian, S. G.; Venditte, N.; Carvalho, G. N.	A pedagogia do diálogo de Paulo Freire e os processos cognitivos da aprendizagem. 2025.	Integra diálogo freireano com processos cognitivos, orientando mediação que articula afetividade e cognição.
Saviani, D.	Escola e democracia; Pedagogia histórico-crítica; A pedagogia no Brasil; trabalhos diversos.	Fundamenta pedagogia histórico-crítica: escola como espaço de mediação entre saber popular e científico e formação política.
Schmitz, E. F.	O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação. 1980.	Interpreta Dewey no contexto brasileiro, subsidiando práticas mediadoras pragmáticas.
Seabra-Diniz, J.	A vida e a obra de Henri Wallon. In: Do ato ao pensamento. 1979.	Biografia e análise de Wallon que fundamentam mediação afetiva na educação.
Severino, A. J.	Metodologia do trabalho científico. 24. ed. Cortez, 2016.	Orienta elaboração científica e rigor metodológico para o estudo bibliográfico/documental.
Schaff, A.	História e verdade. Martins Fontes, 1987.	Reflexões epistemológicas sobre história e verdade, úteis para crítica das fontes e mediação de conteúdos.

Trindade, C. C.	Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey. Dissertação, 2009.	Atualiza Dewey para práticas de mediação que fortalecem democracia escolar.
Trevarthen, C.	An appreciation of the interpersonal psychology of Henri Wallon. Enfance, 1993.	Estudos sobre a interpersonalidade em Wallon que enriquecem abordagens mediadoras.
Trevarthen, C.; Logotheti, K.	First symbols and the nature of human knowledge. Cahier Jean Piaget, 1987.	Contribuições para compreensão da gênese simbólica e mediação da linguagem no ensino.
Tryphon, A.; Vonèche, J. (Eds.)	Piaget & Vygotsky: the social genesis of thought. Psychology Press, 1996.	Coletânea que explora a gênese social do pensamento, subsidiando mediação integrada social/individual.
Vergara, S. C.	Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14. ed. Atlas, 2014.	Fornece estrutura para relatórios e projetos, aplicável à redação da pesquisa.
Vieira, N. M. C.; Ischkanian, S. H. D.; Cabral, G. N.; Góes, J. F.; Santos, W. B.; Ischkanian, S. G.; Carvalho, S. N.; Carvalho, G. N.	Paulo Freire e a educação libertadora em tempos de tecnologias digitais. 2025.	Atualiza princípios freireanos para ambientes digitais; orienta mediação crítica em contextos tecnológicos.
Villela, H. O. S.	A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre institucionalização da formação docente no séc. XIX. 2008.	Histórico formativo da profissão docente, importante para entender evolução da mediação pedagógica.
Vila, I.	Intentionality, communication and language. In: Piaget & Vygotsky, 1996.	Analisa intencionalidade e linguagem, apoiando mediação comunicativa e simbólica do professor.
Vonèche, J.	As origens das ideias de Piaget sobre gênese e desenvolvimento. In: Percursos Piagetianos, 1997.	Histórico das ideias piagetianas que orientam mediação conforme gênese do pensamento.
Vygotsky, L. S.	A formação social da mente; Pensamento e linguagem; obras selecionadas (1994, 1997, 2003).	Base da teoria sociocultural: mediação por meio de interação social e instrumentos culturais (professor como mediador).
Wallon, H.	Education et psychologie; Função proprioplástica; obras reunidas (1986, 1990).	Integração entre emoção, motricidade e cognição; fundamenta mediação que considera vínculos afetivos.

Fonte: Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, Gladys N. Cabral e Simone Ischkanian, 2025.

A análise bibliográfica exigiu do pesquisador uma postura crítica e interpretativa, de modo a não se restringir à mera reprodução das ideias presentes nas obras consultadas. Cada autor foi examinado considerando seu contexto histórico, epistemológico e filosófico, permitindo compreender as bases e os limites de suas contribuições para o campo educacional. A leitura comparada das perspectivas de Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo permitiu construir uma visão integrada sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, articulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e ético dos educandos.

Por meio dessa metodologia, o estudo buscou estabelecer um diálogo entre teorias clássicas e contemporâneas, identificando pontos de convergência e de divergência que enriquecem o debate sobre a mediação docente. O rigor metodológico, aliado à diversidade de fontes e à coerência teórica, assegura a validade das interpretações apresentadas. A pesquisa consolida-se como um exercício de reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos da educação e sobre a importância do professor na construção de uma prática pedagógica emancipadora.

2.2. O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

A sociedade contemporânea vive um momento de intensas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico, pela globalização da informação e pelas mudanças culturais que redefinem o modo de viver, aprender e se relacionar. A educação, inserida nesse contexto dinâmico, assume papel estratégico na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade social. Como observa Schaff (1987), o conhecimento é um produto histórico e social, construído nas interações humanas e mediado pelas condições materiais e simbólicas de cada época. O ato de educar, portanto, transcende a simples transmissão de saberes e torna-se um exercício de leitura crítica do mundo.

A revolução digital alterou profundamente as formas de comunicação e de acesso ao conhecimento, desafiando a escola a repensar seus métodos e a função do professor. Vieira, Ischkanian, Cabral, Góes, Santos, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) apontam que as tecnologias digitais, quando articuladas à pedagogia freireana, podem potencializar a autonomia e o protagonismo discente, desde que acompanhadas de uma mediação consciente e humanizadora. O educador precisa desenvolver uma postura reflexiva e dialógica, que promova a integração entre o saber científico e a cultura digital, sem perder de vista os valores éticos e o compromisso social da prática educativa.

O papel social da educação está intrinsecamente ligado à construção da cidadania e à promoção da igualdade de oportunidades. Freire (1996) sustenta que educar é um ato político e

libertador, em que o professor se torna mediador de um processo coletivo de conscientização. A aprendizagem, nesse sentido, é uma prática de liberdade que estimula o pensamento crítico e a transformação social. O diálogo entre educador e educando constitui o eixo central da pedagogia emancipadora, pois é por meio dele que o conhecimento ganha sentido e se converte em instrumento de libertação.

A docência exige, portanto, um olhar sensível sobre o contexto e as condições concretas dos sujeitos que aprendem. Trindade (2009), ao analisar o pensamento de John Dewey, enfatiza que a escola deve ser um espaço de democracia e experiência, onde o estudante é convidado a pensar e agir sobre os problemas da vida real. A mediação docente, nesse cenário, deve estimular a reflexão, a pesquisa e a construção colaborativa do saber. O professor atua como articulador entre teoria e prática, promovendo a aprendizagem como experiência viva e transformadora.

O processo educativo precisa considerar a dimensão afetiva como elemento essencial do desenvolvimento humano. Wallon, segundo Seabra-Diniz (1979), defende que emoção, movimento e cognição formam um todo inseparável no crescimento da criança, sendo o ambiente escolar o espaço privilegiado dessa integração. O professor, ao reconhecer a importância das emoções, cria um clima de confiança e empatia que favorece a aprendizagem e fortalece o vínculo entre os sujeitos. A mediação, assim, ultrapassa a racionalidade técnica e se torna um encontro humano de significados.

Trevarthen (1993) complementa essa perspectiva ao afirmar que a interação interpessoal é a base da aprendizagem e da construção do conhecimento. O autor ressalta que a comunicação afetiva entre professor e aluno desperta a curiosidade e a motivação para aprender, configurando um processo que vai além da simples instrução. O educador, ao mediar o conhecimento, atua também como facilitador das emoções e das relações sociais que sustentam o desenvolvimento cognitivo.

No campo da linguagem e da simbolização, Vygotsky oferece contribuições fundamentais para compreender o papel do professor como mediador. Vila (1996) argumenta que a intencionalidade comunicativa é o elo entre pensamento e linguagem, sendo a mediação pedagógica responsável por organizar os significados compartilhados. O educador intervém nas zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes, ajudando-os a ultrapassar os limites do saber atual e alcançar novos patamares de compreensão. O conhecimento emerge, assim, da cooperação e do diálogo.

Piaget, ao tratar da gênese e do desenvolvimento cognitivo, entende que o conhecimento se constrói pela ação e pela interação com o meio. Vonèche (1997) explica que as ideias piagetianas sobre a formação das estruturas mentais revelam um sujeito ativo, que aprende ao

reorganizar suas experiências e refletir sobre elas. O professor, inspirado nesse princípio, deve criar situações que estimulem a descoberta e o pensamento autônomo, orientando o estudante a construir seu próprio saber. A mediação, nesse caso, é o estímulo ao desequilíbrio produtivo que conduz à aprendizagem significativa.

A articulação entre Piaget e Vygotsky, analisada por Tryphon e Vonèche (1996), mostra que o conhecimento resulta da interação entre fatores individuais e sociais. Essa complementaridade teórica sustenta a ideia de que a aprendizagem é um processo dialógico e cooperativo, no qual o professor desempenha papel essencial como mediador das relações cognitivas e afetivas. A educação, portanto, deve equilibrar a liberdade de pensar com a orientação necessária para o avanço intelectual e ético dos sujeitos.

As ideias de Dewey também fortalecem a concepção da escola como espaço de experiência e de construção democrática do saber. O autor entende que o pensamento nasce da ação e se aperfeiçoa no enfrentamento dos problemas concretos. Trindade (2009) ressalta que, para Dewey, o professor é um organizador de experiências que desafiam o estudante a refletir, agir e reconstruir o conhecimento. O aprendizado, nessa ótica, é resultado da interação entre o sujeito e o meio, mediada pela prática social e pela experimentação.

A dimensão ética e política da docência está presente em toda prática educativa comprometida com a transformação social. Villela (2008) evidencia que a formação docente, desde o surgimento das primeiras escolas normais, esteve associada à responsabilidade de preparar educadores capazes de atuar com consciência crítica e compromisso público. O papel do professor, portanto, vai além da técnica; ele é o guardião do sentido humano da educação, mediando saberes e valores que sustentam a construção da cidadania.

O conhecimento, conforme Schaff (1987), é resultado de uma relação dialética entre sujeito e realidade, e sua transmissão exige interpretação, questionamento e reconstrução. A função mediadora do professor consiste em promover esse movimento reflexivo, estimulando o aluno a pensar por si mesmo e a compreender o mundo de maneira crítica. A escola torna-se, assim, espaço de produção de sentidos e de formação de sujeitos históricos.

Trevarthen e Logotheti (1987) defendem que os símbolos e as representações humanas nascem da necessidade de comunicação e cooperação social. Essa concepção reforça o papel do professor como mediador simbólico, responsável por traduzir o conhecimento científico em linguagem acessível e significativa. A aprendizagem, nesse processo, ocorre como um diálogo permanente entre o indivíduo e a cultura, entre o saber acadêmico e a experiência cotidiana.

A prática pedagógica exige, portanto, consciência histórica e epistemológica. O professor deve compreender o lugar social da escola e os processos que determinam a construção

do saber. A reflexão sobre o papel social da educação permite reconhecer que ensinar é contribuir para a emancipação intelectual e moral do sujeito. A mediação docente torna-se um ato de compromisso com a justiça, a solidariedade e o desenvolvimento humano.

A educação contemporânea, inspirada nos fundamentos de Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo, reafirma que o professor é mediador entre o mundo e o conhecimento, entre o indivíduo e a coletividade. O ensino, quando orientado por valores éticos e pela reflexão crítica, transforma-se em um processo de humanização e liberdade. O papel social da escola consiste em formar cidadãos capazes de compreender, dialogar e agir no mundo com autonomia e responsabilidade, consolidando a educação como força libertadora e transformadora da realidade.

2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO: UM PANORAMA GERAL

Os fundamentos teóricos da educação constituem o alicerce sobre o qual se estruturam as práticas pedagógicas e a compreensão do fenômeno educativo. Cada perspectiva teórica oferece instrumentos conceituais para interpretar o processo de ensinar e aprender em sua totalidade, envolvendo dimensões éticas, culturais e sociais. Piaget e Inhelder (1995) enfatizam que a aprendizagem está enraizada nas interações entre o sujeito e o meio, revelando que o conhecimento se constrói de modo ativo e dinâmico. O estudo dos fundamentos possibilita ao educador agir com intencionalidade e coerência, transformando o ensino em prática consciente e reflexiva.

A dimensão filosófica da educação busca compreender o sentido da existência humana e o papel da escola na formação do cidadão. Rousseau (1968) propõe que a educação deve respeitar o desenvolvimento natural do indivíduo, garantindo-lhe liberdade para explorar o mundo e construir valores próprios. A filosofia da educação, ao questionar finalidades e princípios, orienta o professor na tomada de decisões éticas e pedagógicas, favorecendo a formação integral dos estudantes. A reflexão filosófica impede que o ato educativo se reduza a mera técnica, conferindo-lhe caráter crítico e emancipador.

O aspecto psicológico dos fundamentos teóricos aprofunda a análise das condições internas que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Rivière (1988) explica que a psicologia da aprendizagem, sobretudo nas abordagens de Vygotsky e Piaget, revela que o conhecimento é resultado de interações sociais e da reorganização constante das estruturas mentais. O professor, ao compreender esses mecanismos, pode planejar intervenções pedagógicas mais significativas, adequadas às necessidades de cada aprendiz. A psicologia

educacional, nesse sentido, auxilia a compreender o ritmo, a motivação e as potencialidades individuais.

No campo sociológico, a educação é entendida como fenômeno social que reflete e, simultaneamente, transforma a realidade. Schaff (1987) observa que o processo educativo está intrinsecamente ligado às estruturas históricas e econômicas que moldam a vida coletiva. A escola torna-se, portanto, espaço de produção e de reprodução cultural, onde o conhecimento pode ser instrumento de dominação ou de libertação. O docente, ao compreender a complexidade social, atua como mediador crítico, promovendo a consciência de classe, a solidariedade e o compromisso com a equidade.

A vertente pedagógica dos fundamentos teóricos da educação integra os saberes filosóficos, psicológicos e sociológicos, orientando a prática docente. Perrenoud (2000) afirma que o professor do século XXI deve desenvolver competências que unam teoria e prática, reflexão e ação. A pedagogia, ao traduzir princípios abstratos em práticas concretas, permite que o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo e socialmente relevante. O educador, guiado por uma base teórica consistente, é capaz de inovar e adaptar metodologias sem perder o sentido ético e humano da educação.

O pensamento de Jean Piaget exerceu profunda influência sobre os fundamentos psicológicos e epistemológicos da educação. Piaget e Garcia (1989) demonstram que o conhecimento é construído por meio de estágios de desenvolvimento cognitivo que envolvem assimilação, acomodação e equilíbrio. A escola, inspirada nessa concepção, deve oferecer experiências que estimulem a ação e a reflexão, permitindo que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem. O professor torna-se um orientador de processos investigativos, promovendo a autonomia intelectual e o pensamento lógico.

Vygotsky amplia o horizonte da psicologia educacional ao introduzir a noção de mediação social e cultural na formação do pensamento. Riviere (1988) destaca que, para Vygotsky, a linguagem e a interação social são elementos centrais no desenvolvimento cognitivo. O docente atua como mediador entre o conhecimento científico e o saber cotidiano do aluno, criando pontes que favorecem a aprendizagem significativa. A prática educativa, sob essa ótica, é sempre dialógica, coletiva e culturalmente situada.

Henri Wallon, por sua vez, coloca a afetividade no centro da compreensão do desenvolvimento humano. Seabra-Diniz (1979) evidencia que Wallon concebia o processo educativo como síntese entre emoção, cognição e movimento, em que cada dimensão influencia a outra de modo indissociável. O educador que reconhece essa interdependência promove

ambientes de aprendizagem emocionalmente equilibrados, capazes de despertar o interesse e o engajamento dos alunos. A afetividade, portanto, é princípio estruturante da ação pedagógica.

O pragmatismo de John Dewey oferece uma visão renovada sobre a relação entre experiência e conhecimento. Schmitz (1980) ressalta que Dewey defende uma educação voltada à vida, na qual o aprendizado ocorre pela ação e pela reflexão sobre a experiência. O professor é um organizador de situações problematizadoras que estimulam a investigação e o pensamento crítico. A escola torna-se um espaço democrático de experimentação, no qual o aluno aprende fazendo e refletindo sobre suas próprias descobertas.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire constitui um dos pilares contemporâneos dos fundamentos teóricos da educação. Santos, Ischkanian, Cabral, Carvalho, Ischkanian, Venditte e Carvalho (2025) destacam que o diálogo é o princípio central do ato de ensinar, pois possibilita a construção conjunta do saber e a emancipação do educando. O docente, ao adotar uma postura ética e problematizadora, transforma o ensino em prática de liberdade. A educação, nesse contexto, ultrapassa o domínio técnico e assume dimensão política e social.

A formação docente está intimamente ligada à compreensão desses fundamentos, pois o professor é o elo que traduz o pensamento teórico em ações pedagógicas. Nóvoa (1986) aponta que a identidade profissional do educador se constrói na confluência entre saberes acadêmicos, experiência prática e compromisso social. O ensino não pode ser improvisado ou intuitivo, devendo apoiar-se em princípios científicos e reflexivos. O educador consciente de sua missão atua com autonomia e responsabilidade ética.

A contemporaneidade exige que o educador desenvolva novas competências diante das transformações culturais e tecnológicas. Vieira, Ischkanian, Cabral, Góes, Santos, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) ressaltam que o uso de tecnologias digitais, quando orientado por princípios freireanos, amplia a autonomia e o protagonismo discente. O professor precisa dominar linguagens múltiplas e promover o pensamento crítico em meio à avalanche informacional do mundo globalizado. O uso ético e reflexivo das tecnologias torna-se elemento constitutivo da prática pedagógica moderna.

A história da ciência e da educação mostra que o desenvolvimento do pensamento humano está vinculado à construção social do conhecimento. Rossi (2001) demonstra que o avanço científico nasce do diálogo entre razão e experiência, o que também se aplica ao campo educacional. A escola deve ser espaço de investigação, de debate e de criação, promovendo a circulação de saberes entre diferentes campos do conhecimento. O professor é o mediador que estimula a curiosidade e a capacidade de análise.

O estudo dos fundamentos teóricos da educação contribui para superar visões fragmentadas do ensino e para integrar teoria e prática. Richelle (2002) afirma que compreender a gênese do pensamento humano permite elaborar propostas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. A educação, entendida como processo histórico e cultural, precisa articular diferentes saberes em prol da formação integral do indivíduo. O educador, apoiado em tais fundamentos, torna-se agente ativo de transformação social.

Os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos revelam que educar é um ato intencional e político voltado à humanização. Ischkanian, Carvalho, Carneiro, Mendes Júnior, Andreatta, Seabra, Almeida e Mota (2023) afirmam que a educação inclusiva e dialética consolida o direito de ser diferente e de aprender em condições equitativas. A prática docente mediada por princípios teóricos sólidos reafirma o valor do conhecimento como caminho para a emancipação. O papel do professor, sustentado por essa base, é formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua responsabilidade social.

2.4. PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DIALÓGICA E LIBERTADORA

A educação, concebida como processo humano, ético e político, transcende o simples repasse de conteúdos para assumir uma função emancipatória, comprometida com a transformação da realidade social. Conforme Freire (2001), a prática educativa só se concretiza quando o educador reconhece o potencial criador e reflexivo do educando, possibilitando a construção de uma consciência crítica voltada à libertação. A pedagogia freireana rompe com o ensino bancário e propõe uma relação horizontal entre professor e aluno, na qual o conhecimento emerge do diálogo e da problematização da realidade.

A obra *Pedagogia do Oprimido* apresenta a educação como um ato político que visa romper com as estruturas de dominação e opressão. Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do estudante, pois a

liberdade é o eixo de toda ação educativa verdadeiramente transformadora. O professor, ao compreender essa dimensão, torna-se mediador do processo de conscientização e promotor da autonomia intelectual e moral do sujeito.

A essência da pedagogia libertadora reside na capacidade do diálogo em transformar as relações humanas e promover a emancipação coletiva. Santos, Ischkanian, Cabral, Carvalho, Ischkanian, Venditte e Carvalho (2025) afirmam que o diálogo constitui-se em via de mão dupla, capaz de integrar saberes e experiências em uma construção conjunta do conhecimento. A escuta sensível e o respeito à voz do aluno tornam-se instrumentos pedagógicos indispensáveis para o desenvolvimento da consciência crítica e do engajamento social.

A educação dialógica reconhece o aluno como sujeito histórico e social, portador de saberes que devem ser valorizados no processo de aprendizagem. Vieira, Ischkanian, Cabral, Góes, Santos, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) destacam que a realidade concreta do educando deve ser o ponto de partida da prática docente, possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Quando o professor utiliza o cotidiano como referência, a escola se torna espaço de construção coletiva e transformação social.

O conceito de conscientização, central na obra de Freire, representa o despertar do indivíduo para a leitura crítica do mundo e sua capacidade de intervir nele. De acordo com Demo, Ischkanian, Cabral, Santos, Carvalho, Ischkanian, Venditte e Carvalho (2025), a pedagogia freireana combate práticas excludentes ao promover o reconhecimento da diversidade e a valorização das múltiplas formas de saber. A educação, portanto, deixa de ser instrumento de reprodução social e se converte em meio de superação das desigualdades.

A prática docente, nesse contexto, exige engajamento ético e político, sustentado em princípios de solidariedade e compromisso com o bem comum. Freire (2008) explica que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. O professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender, configurando um processo de reciprocidade que fortalece o vínculo humano e a construção de um saber coletivo.

A pedagogia do diálogo reafirma a importância da escuta ativa e da palavra compartilhada como mecanismos de construção de sentido. Giussani (2000) observa que educar é um risco, pois implica permitir que o outro seja livre para pensar, questionar e agir de modo autônomo. O risco, nesse caso, é o motor da aprendizagem significativa e da formação de sujeitos capazes de decidir com responsabilidade e consciência crítica.

A relação entre conhecimento e realidade é um dos pilares da pedagogia libertadora, pois o saber não pode ser dissociado da experiência concreta do sujeito. Belchior, Ischkanian, Cabral, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) ressaltam que a prática educativa, inspirada em

Freire, deve promover a inclusão e o reconhecimento das potencialidades humanas, considerando a diversidade cognitiva e emocional dos alunos. O processo de ensinar e aprender, assim, amplia-se para além do espaço escolar e alcança as dimensões sociais e afetivas da vida.

A teoria freireana valoriza o diálogo como instrumento de construção de uma consciência transformadora, que se materializa na práxis. Para Freire (1996), a práxis é a ação refletida e comprometida com a mudança, superando a passividade e a alienação impostas pelos modelos tradicionais de ensino. O educador, nesse sentido, torna-se agente ativo na formação de sujeitos críticos e participativos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

A pedagogia libertadora, ao reconhecer o poder do diálogo, estabelece um elo entre teoria e prática que sustenta o desenvolvimento integral do ser humano. Gould (1999) enfatiza que toda forma de conhecimento é condicionada pelo contexto histórico e cultural, e o papel do educador é mediar esse encontro entre o saber científico e o saber popular. A sala de aula, assim, converte-se em espaço de trocas simbólicas, de expressão da identidade e de construção da cidadania.

A formação do professor, nesse paradigma, deve estar ancorada em uma base teórica sólida e em uma postura ética diante do ato educativo. Gonta e Tripon (2020) apontam que o ensino superior ainda enfrenta o desafio de formar docentes capazes de integrar a reflexão crítica à prática pedagógica, superando modelos instrucionais rígidos. A educação freireana oferece caminhos para essa superação ao propor um ensino comprometido com a autonomia e a humanização.

A pedagogia do oprimido continua atual ao inspirar práticas educativas inclusivas e humanizadoras, voltadas à construção da igualdade social. Ischkanian, Carvalho, Carneiro, Mendes Júnior, Andreatta, Seabra, Almeida e Mota (2023) reforçam que o direito de ser diferente deve ser garantido como princípio constitucional e pedagógico, sustentando a valorização das singularidades no ambiente escolar. O reconhecimento da diversidade fortalece o diálogo e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A prática freireana reafirma que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza na relação humana e no compromisso com a transformação social. Freire (2001) sustenta que ensinar é um ato de amor e coragem, um gesto político que exige coerência entre discurso e ação. O professor, ao assumir sua função mediadora, contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel no mundo.

A práxis pedagógica inspirada em Freire estimula o protagonismo discente e a construção de um conhecimento situado e crítico. Santos, Ischkanian, Cabral, Carvalho, Ischkanian, Venditte e Carvalho (2025) evidenciam que o diálogo, ao articular razão e emoção,

promove o desenvolvimento integral do aprendiz, fortalecendo os processos cognitivos e afetivos da aprendizagem. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de escuta, expressão e criação coletiva.

A educação dialógica e libertadora propõe uma nova ética para o ato de ensinar, centrada na dignidade, na empatia e na construção compartilhada do saber. Freire (2008) defende que o educador precisa cultivar a esperança como princípio pedagógico e acreditar na capacidade humana de reinventar o mundo. Essa esperança não se confunde com passividade, mas se traduz em compromisso e ação transformadora, sustentada por uma fé profunda na potência criadora do ser humano e na sua capacidade de aprender continuamente. O ato educativo, nesse sentido, torna-se um exercício de humanização mútua, no qual educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos que produzem cultura, constroem significados e ressignificam o mundo a partir do diálogo.

A pedagogia freireana, ao unir teoria e prática, palavra e ação, permanece como referência essencial para repensar o papel social da escola e do professor no século XXI. Vieira, Ischkanian, Cabral, Góes, Santos, Ischkanian, Carvalho e Carvalho (2025) observam que a educação contemporânea, diante dos avanços tecnológicos e das novas formas de comunicação, necessita reafirmar os valores éticos e humanistas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica comprometida com o diálogo e com a libertação do sujeito exige que o professor se reconheça como agente político, capaz de mediar saberes e provocar reflexões críticas sobre a realidade. Assim, o espaço escolar torna-se ambiente de construção da autonomia, de valorização da diversidade e de promoção da justiça social, elementos indispensáveis para a consolidação de uma sociedade democrática e solidária.

2.5. LEV VYGOTSKY: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO SOCIAL E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky revolucionou o entendimento sobre o desenvolvimento humano ao conceber a aprendizagem como um processo essencialmente social e mediado. Vygotsky (1994) defende que o conhecimento não surge de uma relação individual e isolada com o mundo, mas de uma interação contínua entre o sujeito e o contexto sociocultural em que está inserido. O pensamento humano, nessa perspectiva, constitui-se por meio das relações sociais, sendo a linguagem o instrumento central de mediação que transforma as experiências em conceitos e significados compartilhados. Cada indivíduo, ao aprender,

reconstrói o saber socialmente produzido e o ressignifica em seu próprio percurso formativo, o que confere à educação uma dimensão profundamente humanizadora.

A linguagem ocupa papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dela que o sujeito internaliza os significados culturais e passa a organizar o próprio pensamento. Vygotsky (1987) afirma que o discurso é a ponte entre o mundo externo e o interno, constituindo-se como ferramenta que permite ao indivíduo transformar a realidade e atuar sobre ela. Essa concepção estabelece um vínculo direto entre a comunicação e o aprendizado, revelando que o desenvolvimento intelectual é resultado da interação constante com o outro. O diálogo, portanto, não é apenas um meio de expressão, mas uma condição essencial para o avanço do pensamento, tornando o processo educativo uma construção conjunta entre educador e educando.

O conceito de mediação é o eixo estruturante da teoria vygotskiana e expressa a ideia de que o aprendizado ocorre mediante o uso de instrumentos culturais e simbólicos. Vygotsky (1997) explica que o homem não se relaciona diretamente com o ambiente, mas através de ferramentas materiais e psicológicas que ampliam suas possibilidades de ação e compreensão. O professor, ao planejar e conduzir situações de aprendizagem, atua como mediador principal, organizando as condições para que o aluno internalize novos conhecimentos. Essa função implica compreender o desenvolvimento como processo dinâmico e relacional, no qual o potencial do estudante é mobilizado por meio da cooperação e da orientação intencional.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa uma das contribuições mais significativas de Vygotsky para a educação contemporânea. Segundo o autor (1994), essa zona é o espaço entre o que o aluno já consegue fazer de forma independente e aquilo que pode realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Essa distância define o campo das aprendizagens possíveis e orienta o trabalho pedagógico na direção do desenvolvimento integral do sujeito. O educador, ao identificar e atuar dentro da ZDP, estimula a autonomia progressiva do aprendiz e o prepara para novos desafios cognitivos e sociais.

A prática educativa inspirada em Vygotsky valoriza a colaboração como condição essencial para o aprendizado significativo. Ischkanian, Cabral, Ferreira, Carvalho, Carvalho e Ischkanian (2025) destacam que o trabalho coletivo e a aprendizagem entre pares são estratégias que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O professor, nesse contexto, deve criar ambientes que favoreçam o diálogo, a troca de experiências e a construção conjunta do saber, utilizando-se de mediações simbólicas como a fala, a escrita, os recursos tecnológicos e as interações virtuais. A sala de aula passa a ser compreendida como um espaço vivo de construção social do conhecimento, onde cada sujeito é simultaneamente aprendiz e mediador.

A interação social, na teoria vygotskiana, é o motor do desenvolvimento humano. Vygotsky (2003) afirma que toda função psicológica superior aparece primeiro no plano social e, depois, no plano individual, sendo internalizada pelo sujeito. Essa transição do social para o individual explica o caráter formativo da convivência e da comunicação. Quando o professor promove situações de cooperação e diálogo, cria condições para que o aluno internalize atitudes cognitivas e afetivas próprias da cultura, ampliando seu repertório intelectual e emocional.

As práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais encontram respaldo nas concepções de Vygotsky, uma vez que os instrumentos tecnológicos atuam como extensões das funções mentais e ampliam as possibilidades de mediação. Ischkanian, Cabral, Odilon, Tavares, Carneiro, Vidal, Mendes Júnior, Oliveira e Nojosa (2023) observam que a aprendizagem mediada por plataformas virtuais favorece a criação de comunidades colaborativas de conhecimento. O uso pedagógico das tecnologias exige, contudo, uma intencionalidade formativa, orientada pela perspectiva crítica e pela interação significativa. A tecnologia, sob essa ótica, torna-se um meio de ampliação da ZDP e de democratização do saber.

A educação, fundamentada na teoria histórico-cultural, rompe com o paradigma tradicional centrado na transmissão de informações e adota uma abordagem participativa, na qual o aluno é protagonista de sua aprendizagem. Vygotsky (1987) argumenta que o conhecimento emerge do confronto entre o saber prévio e o novo, mediado por experiências significativas que mobilizam a curiosidade e o pensamento crítico. Essa visão redefine o papel docente, que deixa de ser mero transmissor para tornar-se orientador de processos e estimulador de descobertas.

A avaliação, nesse contexto, assume caráter formativo e processual, priorizando o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante. Ischkanian et al. (2025) enfatizam que avaliar, sob o olhar vygotskiano, significa compreender o percurso de aprendizagem e reconhecer o esforço e a evolução do aprendiz dentro de sua ZDP. O feedback, quando mediado

de forma dialógica, contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da consciência do próprio processo de construção do conhecimento.

A mediação pedagógica requer do professor sensibilidade para identificar os limites e as potencialidades de cada aluno, ajustando o grau de apoio conforme o avanço do desenvolvimento. Vygotsky (1994) sustenta que a aprendizagem bem orientada antecipa o desenvolvimento, funcionando como força motriz que impulsiona a maturação de novas capacidades. O ensino, portanto, não deve se restringir à repetição de conteúdos, mas buscar criar situações que desafiem o pensamento e despertem o desejo de aprender.

A teoria vygotskiana também ressalta o papel das emoções no processo educativo, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo é inseparável das dimensões afetivas e sociais. Vygotsky (1997) destaca que o pensamento e o sentimento estão integrados em uma unidade funcional, sendo o afeto um fator que orienta a atenção e a motivação. O professor, ao compreender essa interdependência, pode criar um ambiente acolhedor e seguro, no qual o aluno se sinta motivado a participar e a expressar-se livremente.

O trabalho colaborativo e o diálogo entre diferentes saberes refletem a essência da teoria histórico-cultural, que entende o conhecimento como produto coletivo. Ischkanian et al. (2023) apontam que práticas como tutoria, aprendizagem por pares e projetos integradores favorecem o desenvolvimento cognitivo e social, promovendo a interdependência positiva entre os estudantes. A cooperação, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas um princípio pedagógico que reafirma a importância do outro na constituição do eu.

O pensamento de Vygotsky oferece importantes contribuições para a construção de uma educação inclusiva e democrática. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, sua teoria enfatiza a necessidade de adaptar estratégias de ensino às particularidades de cada aprendiz. O professor mediador atua para garantir que todos os estudantes tenham acesso às experiências culturais que promovem o desenvolvimento integral, superando barreiras cognitivas, emocionais e sociais.

A pedagogia inspirada em Vygotsky valoriza a práxis reflexiva e o papel transformador da escola como espaço de formação humana. A mediação educativa, ao promover o diálogo e a colaboração, transforma a aprendizagem em experiência viva, carregada de sentido e de pertencimento. O processo pedagógico, ao ser conduzido com base na interação e na intencionalidade, torna-se um instrumento de emancipação intelectual e social.

A atualidade das ideias de Vygotsky revela-se na sua capacidade de articular teoria e prática em um horizonte ético e humanista. Sua concepção de aprendizagem como processo social e mediado continua a inspirar educadores na construção de práticas inovadoras e

inclusivas. A teoria histórico-cultural, ao compreender o homem como ser de relações, reafirma que ensinar é um ato de mediação, de escuta e de construção coletiva do conhecimento — um compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões.

2.6. JEAN PIAGET: CONSTRUTIVISMO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A teoria construtivista de Jean Piaget inaugurou uma nova compreensão sobre o desenvolvimento humano ao conceber o conhecimento como resultado de uma construção ativa do sujeito em interação com o meio. Piaget (1976) sustenta que a inteligência é um processo biológico e psicológico em constante adaptação, no qual o indivíduo organiza suas experiências e transforma suas ações em estruturas cognitivas. O pensamento não é, portanto, uma simples cópia da realidade, mas uma construção contínua, em que o sujeito elabora e reelabora o mundo por meio da assimilação e da acomodação. Essa visão estabelece uma ruptura com o ensino tradicional, que reduz o aluno à condição de receptor passivo do saber.

O construtivismo genético, formulado por Piaget, explica o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, mediada por estágios sucessivos de equilíbrio. Ferreiro (2001) explica que o conhecimento não está dado de antemão, mas é produzido por meio de ações que permitem ao indivíduo compreender e reorganizar sua percepção do mundo. Cada fase do desenvolvimento corresponde a uma estrutura mental específica, que prepara o sujeito para novos níveis de pensamento. A aprendizagem, nessa perspectiva, não é mera acumulação de informações, mas uma reorganização progressiva das estruturas cognitivas.

O princípio de equilibração, central na teoria piagetiana, descreve o movimento constante de busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação. Piaget (1984) define a assimilação como o processo de incorporação de novas informações a esquemas já existentes, enquanto a acomodação implica a modificação desses esquemas diante de situações novas. A equilibração surge como um mecanismo autorregulador que orienta o desenvolvimento intelectual e impulsiona o sujeito a resolver contradições e desafios cognitivos. É esse desequilíbrio que provoca o crescimento do pensamento e estimula a aprendizagem significativa.

A construção do conhecimento ocorre, portanto, a partir da ação, da experiência e da reflexão. Dolle (1987) afirma que o pensamento lógico e abstrato emerge da manipulação concreta de objetos e da experimentação ativa, sendo o erro um componente essencial do processo de descoberta. O aluno aprende quando tem a oportunidade de explorar, comparar, testar hipóteses e reorganizar ideias a partir de suas próprias experiências. Essa concepção transforma a sala de aula em um espaço investigativo, onde o conhecimento nasce do diálogo entre a curiosidade e o raciocínio.

O professor, na perspectiva piagetiana, não é o detentor do saber, mas o organizador das condições que possibilitam a aprendizagem. Piaget (1970) argumenta que ensinar é criar situações que despertem o interesse e o questionamento, favorecendo a autonomia intelectual. O educador deve provocar desequilíbrios cognitivos que levem o estudante a buscar novas formas de compreensão, sem oferecer respostas prontas, mas incentivando a reflexão. A função docente é, assim, orientar o desenvolvimento, respeitando o ritmo e o nível de maturação cognitiva de cada aluno.

A prática pedagógica inspirada em Piaget valoriza a investigação, a experimentação e o diálogo entre pares. Hickmann, Asinelli-Luz e Stoltz (2015) destacam que a aprendizagem cooperativa estimula a descentração cognitiva, permitindo ao aluno considerar outros pontos de vista e ampliar sua compreensão. O trabalho em grupo, ao promover o confronto de ideias, ajuda na formação de estruturas mentais mais complexas e na consolidação do pensamento crítico. O conhecimento, nessa abordagem, é fruto da interação social que desafia o egocentrismo e promove a cooperação intelectual.

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, é dividido em estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, que se sucedem de modo contínuo e irreversível. Piaget (1984) explica que cada estágio representa uma forma qualitativamente diferente de compreender o mundo, e não apenas uma diferença de quantidade de conhecimento. O papel do professor consiste em propor desafios adequados a cada fase, estimulando a passagem de estruturas simples para mais complexas. A aprendizagem efetiva ocorre quando o conteúdo está em consonância com o nível de desenvolvimento do aluno.

A epistemologia genética de Piaget oferece uma base sólida para compreender a gênese e a transformação do conhecimento humano. Ferreiro (2001) observa que a teoria piagetiana desloca o foco da educação da transmissão de conteúdos para a formação do pensamento autônomo. O aluno deixa de ser visto como recipiente de informações e passa a ser reconhecido como sujeito ativo, construtor de significados. Essa mudança de paradigma reforça a importância

de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a investigação e o erro como parte integrante do aprender.

A escola que adota princípios construtivistas busca promover experiências que desafiem o aluno a pensar, experimentar e reformular suas hipóteses. Piaget (1976) enfatiza que o verdadeiro aprendizado é aquele que transforma o sujeito, ampliando sua capacidade de compreender e agir sobre a realidade. O educador, nesse contexto, deve estimular o raciocínio lógico e a curiosidade científica, evitando a memorização mecânica. A construção do conhecimento ocorre quando o estudante é convidado a descobrir por si mesmo as razões e os significados dos fenômenos.

O ambiente de aprendizagem deve favorecer a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Dolle (1987) afirma que o espaço educativo deve ser estruturado para permitir a exploração e a experimentação, de modo que o aluno se sinta motivado a buscar soluções para os problemas propostos. A interação entre teoria e prática é o que dá sentido ao conhecimento, transformando a sala de aula em um laboratório de ideias. O papel do professor é guiar esse processo com sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

A teoria piagetiana oferece subsídios para a elaboração de metodologias que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral. Hickman (1998) observa que o pensamento construtivista contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de pensar de maneira independente e inovadora. As estratégias pedagógicas devem estimular o aluno a observar, formular hipóteses, testar resultados e refletir sobre os próprios erros. O ensino passa a ser um processo investigativo, no qual a dúvida se torna ponto de partida para a descoberta.

O papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo também ocupa um lugar relevante na teoria piagetiana. Piaget (1984) reconhece que o afeto e a cognição são dimensões inseparáveis do comportamento humano, pois o interesse e a motivação impulsionam o pensamento. O professor, ao criar um ambiente emocionalmente seguro, favorece a liberdade de expressão e a confiança para o enfrentamento de desafios intelectuais. A afetividade, assim, não é um adorno do processo educativo, mas um fator que potencializa a construção do conhecimento.

A educação construtivista propõe um ensino voltado para a formação da autonomia moral e intelectual. Ferreiro (2001) ressalta que a escola deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de julgar, decidir e agir com base em princípios racionais e éticos. O conhecimento, sob essa ótica, não é apenas um fim em si mesmo, mas um instrumento para compreender o

mundo e intervir sobre ele. O professor, ao estimular o pensamento reflexivo, contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

O legado de Piaget estende-se para além da psicologia e da pedagogia, influenciando as ciências cognitivas, a filosofia da educação e as políticas de ensino. Dolle (1987) considera que sua teoria oferece fundamentos para uma pedagogia que respeita o desenvolvimento natural da inteligência e valoriza o papel ativo do aprendiz. A educação, nesse sentido, torna-se um processo de construção e reconstrução contínua, no qual cada descoberta prepara o terreno para novas aprendizagens.

O pensamento de Piaget permanece atual por propor uma visão integrada do ser humano, em que razão, emoção e ação se articulam no processo de aprender. Sua teoria convida o educador a repensar o ensino como prática criativa e investigativa, centrada na autonomia do estudante. O professor mediador, inspirado em Piaget, compreende que ensinar é criar condições para que o aluno se torne autor de sua própria aprendizagem, num movimento permanente de descoberta e transformação. Essa é a essência do construtivismo: formar sujeitos que aprendem a pensar, compreender e reinventar o mundo.

2.7. HENRI WALLON: AFETIVIDADE, EMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A teoria de Henri Wallon representa uma das contribuições mais significativas para a compreensão do desenvolvimento humano, ao integrar emoção, cognição e motricidade em um único processo formativo. Wallon (1990) propõe uma psicogênese da pessoa completa, na qual o ser humano é concebido como uma unidade dialética de afetividade e razão. O conhecimento não se restringe à dimensão intelectual, pois nasce do movimento, das interações sociais e das experiências emocionais. Essa visão rompe com a dicotomia entre corpo e mente, sugerindo que aprender é um ato que envolve o sujeito por inteiro.

A afetividade, na concepção walloniana, ocupa papel central no desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Dantas (1983) observa que as emoções são as primeiras formas de comunicação do bebê com o mundo, estabelecendo os alicerces das futuras relações cognitivas. Antes de pensar, o indivíduo sente; e é por meio das manifestações afetivas que ele conquista o espaço social. O desenvolvimento intelectual, portanto, é construído sobre uma base emocional sólida, que dá sentido às experiências e sustenta o equilíbrio entre o pensar e o sentir.

A emoção, para Wallon, tem uma função social essencial, pois permite a construção de vínculos e a integração do sujeito no meio em que vive. Wallon (1986) afirma que as expressões corporais e afetivas não são apenas reações fisiológicas, mas instrumentos de comunicação que estruturam a vida em sociedade. O olhar, o gesto e o tom de voz são formas de linguagem que antecedem a palavra e preparam o terreno para a constituição do pensamento simbólico. A afetividade, nesse contexto, é o primeiro veículo da inteligência.

O desenvolvimento humano, segundo Wallon, é caracterizado por estágios que alternam o predomínio da afetividade, da motricidade e da inteligência. Dantas (1983) explica que essas alternâncias não se sucedem de modo linear, mas se interpenetram dialeticamente, gerando um movimento de constante reorganização. Cada fase representa um equilíbrio provisório entre emoção e razão, que se desestabiliza e se recompõe na medida em que o sujeito cresce e interage com o ambiente. O desenvolvimento é, assim, um processo de síntese contínua entre opostos.

A motricidade, na visão walloniana, não é apenas um aspecto biológico, mas também um meio de expressão e de construção do eu. Wallon (1986) descreve a "função proprioplástica" como a capacidade do corpo de traduzir estados internos em gestos, permitindo ao sujeito se afirmar e se comunicar. O movimento é o primeiro instrumento de relação com o mundo e o ponto de partida para o desenvolvimento da consciência. Quando a escola ignora a importância da expressão corporal, nega ao aluno uma dimensão fundamental de sua humanidade.

A aprendizagem, na perspectiva de Wallon, deve integrar corpo, emoção e pensamento, respeitando as necessidades e os ritmos de cada aluno. Dantas (1983) enfatiza que o educador precisa compreender que o comportamento emocional é parte constitutiva do processo de aprender. A criança que sente-se acolhida e compreendida desenvolve maior confiança para explorar o conhecimento. O ambiente afetivo da sala de aula, portanto, é determinante para o crescimento intelectual e moral dos estudantes.

O professor, como mediador das emoções, desempenha papel decisivo na formação integral do aluno. Wallon (1990) sustenta que a função educativa é também um ato de cuidado, que requer empatia e sensibilidade para compreender os estados afetivos do outro. Ensinar não se limita à transmissão de saberes, mas implica o cultivo de relações humanas baseadas no respeito e na escuta. O docente que reconhece o valor das emoções torna-se um facilitador da aprendizagem significativa.

A socialização é outro eixo estruturante da teoria walloniana. Dantas (1983) observa que o desenvolvimento pessoal depende da interação constante com o meio social, no qual o sujeito aprende a se reconhecer como parte de um coletivo. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado de socialização, onde se constroem valores éticos, normas de convivência e

sentimentos de pertencimento. A afetividade media o processo de inserção social e contribui para a formação da identidade.

A dimensão moral, na concepção de Wallon, nasce da relação entre o indivíduo e o grupo. Wallon (1990) afirma que a consciência ética se forma no convívio, quando o sujeito aprende a lidar com as diferenças e a respeitar o outro. O papel da escola é promover experiências de cooperação que favoreçam o desenvolvimento da empatia e da solidariedade. A educação moral, portanto, não é imposta por meio de regras, mas construída pela vivência afetiva e pela reflexão compartilhada.

O pensamento de Wallon revela uma profunda coerência com a ideia de que o desenvolvimento é um fenômeno total e integrado. Dantas (1983) explica que a fragmentação das dimensões humanas — separando razão, emoção e corpo — compromete a formação plena do sujeito. O processo educativo deve considerar todas essas esferas como partes de uma mesma totalidade dinâmica. Quando a escola valoriza apenas o desempenho cognitivo, perde a oportunidade de desenvolver a sensibilidade e o equilíbrio emocional dos estudantes.

A afetividade, no contexto pedagógico, deve ser compreendida como um princípio orientador das práticas de ensino. Wallon (1986) indica que a emoção é o motor das ações e o elemento que dá sentido ao aprendizado. O aluno aprende com maior intensidade quando se sente envolvido emocionalmente com o conteúdo e com o professor. O vínculo afetivo, portanto, não é uma concessão sentimental, mas uma condição pedagógica essencial para o desenvolvimento integral.

O professor que atua com base na teoria walloniana precisa ser capaz de identificar e compreender as manifestações afetivas dos alunos. Dantas (1983) destaca que o comportamento emocional comunica o que muitas vezes não pode ser expresso em palavras. Um olhar atento, uma escuta sensível e uma postura acolhedora são estratégias que fortalecem o vínculo educativo. A relação pedagógica deve ser um espaço de confiança mútua, onde o aluno possa expressar-se livremente e construir sua identidade.

A prática educativa inspirada em Wallon deve incluir atividades que estimulem a expressão corporal, a arte, o jogo e o trabalho cooperativo. Wallon (1990) reconhece que o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois integra emoção, imaginação e pensamento. O jogo simbólico permite que a criança elabore conflitos, explore sentimentos e desenvolva a criatividade. O ensino que valoriza o lúdico promove o equilíbrio entre prazer e conhecimento, favorecendo o desenvolvimento harmonioso.

A teoria walloniana mantém sua relevância por defender uma educação humanizadora, que respeita as dimensões afetivas e sociais do ser humano. Dantas (1983) argumenta que a

escola deve ser um espaço de convivência e de expressão, onde o aluno possa sentir-se compreendido e valorizado. A aprendizagem, nesse contexto, é um processo de autoconhecimento e de encontro com o outro. O professor atua como mediador entre o saber e a vida, transformando o ato de ensinar em um gesto ético e afetivo.

O legado de Henri Wallon permanece atual por oferecer uma visão de educação que integra emoção, razão e movimento em uma totalidade dialética, reafirmando que o processo educativo deve considerar o ser humano em sua complexidade e totalidade. Wallon (1986) compreende o indivíduo como uma síntese viva entre o biológico e o social, entre o individual e o coletivo, destacando que o desenvolvimento não pode ser analisado de forma fragmentada, mas como um processo contínuo de interação entre forças internas e externas. Sua teoria propõe que a aprendizagem emerge das trocas afetivas e cognitivas estabelecidas no meio social, o que confere à educação um papel transformador, voltado para a humanização e para a construção de uma consciência crítica e empática.

O educador que se inspira nos pressupostos wallonianos compreende que ensinar é um ato de cuidado e de presença, um exercício constante de escuta e de mediação sensível. Wallon (1990) sustenta que o professor deve atuar como facilitador das emoções e das relações interpessoais, reconhecendo que cada gesto, olhar ou expressão do aluno é uma forma legítima de comunicação e de aprendizagem. A afetividade não é um complemento do processo educativo, mas seu alicerce fundamental, pois é ela que desperta o interesse, a curiosidade e o desejo de conhecer. Uma prática pedagógica baseada nessa concepção promove ambientes de confiança e respeito, onde o erro é visto como parte natural do crescimento e o vínculo afetivo se transforma em impulso para a construção do saber.

A educação que nasce do encontro entre afetividade e conhecimento é capaz de formar pessoas inteiras, conscientes e sensíveis ao mundo que as cerca, pois compreende que aprender é também um processo de autodescoberta e de transformação interior. Dantas (1983) reforça que a emoção e a razão não se opõem, mas se complementam, e que o equilíbrio entre ambas é o que possibilita o desenvolvimento integral. Quando o professor reconhece a potência do afeto como mediador da aprendizagem, ele transforma a sala de aula em um espaço de convivência e de diálogo, no qual cada estudante é valorizado em sua singularidade. Essa perspectiva de educação, profundamente humana e ética, continua a oferecer caminhos fecundos para repensar a prática pedagógica no século XXI, orientando-a para a formação de sujeitos críticos, solidários e emocionalmente equilibrados.

2.8. JOHN DEWEY: EDUCAÇÃO PROGRESSISTA E EXPERIÊNCIA

A filosofia educacional de John Dewey consolidou-se como uma das mais influentes do século XX, ao propor uma visão dinâmica e democrática da aprendizagem. Dewey (1959) argumenta que a experiência constitui o ponto de partida e de chegada de todo processo educativo, sendo o elo vital entre o pensamento e a ação. Sua concepção de educação progressista rompe com a ideia de ensino como mera transmissão de informações e a redefine como processo contínuo de reconstrução da experiência humana. A escola, nesse contexto, transforma-se em um espaço de vida social onde se aprende pela prática, pela experimentação e pela reflexão conjunta.

O pragmatismo, base filosófica do pensamento de Dewey, fundamenta a ideia de que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, orientado por propósitos concretos e sociais. Dewey (1958) explica que pensar é um ato investigativo, que nasce da necessidade de resolver problemas reais e não de aceitar verdades pré-estabelecidas. A aprendizagem, portanto, não ocorre pela memorização de conteúdos, mas pela vivência significativa de situações que desafiam o aluno a agir, questionar e refletir. Essa concepção aproxima o ensino da vida cotidiana, unindo teoria e prática num movimento permanente de reconstrução de saberes.

A educação progressista de Dewey propõe que a escola seja um microcosmo da sociedade democrática, onde a cooperação, o diálogo e a responsabilidade coletiva são cultivados desde cedo. Dewey (1971) defende que o ambiente escolar deve estimular a curiosidade e a autonomia intelectual, permitindo ao estudante compreender as implicações éticas e sociais de suas ações. O professor, nesse processo, é o facilitador da experiência, aquele que

organiza as condições para que a aprendizagem ocorra de forma ativa e reflexiva. O ensino torna-se, assim, uma prática social, em que todos aprendem ao participar de projetos comuns que unem pensamento e ação.

O conceito de experiência, central na teoria de Dewey, não se limita ao ato empírico de viver algo, mas à capacidade de extrair sentido e significado das vivências. Dewey (1980) ressalta que toda experiência autêntica envolve continuidade e interação: o aprendizado ocorre quando o sujeito relaciona novas vivências com as anteriores, produzindo compreensão ampliada da realidade. Essa visão rompe com o ensino fragmentado e estimula a construção de currículos integradores, que relacionam os conteúdos escolares com os problemas e desafios do mundo real.

A prática pedagógica inspirada em Dewey valoriza o "aprender fazendo", princípio que transforma o aluno em protagonista do próprio desenvolvimento intelectual. Dewey (1978) enfatiza que a ação e a reflexão devem caminhar juntas, pois o fazer sem pensar reduz-se a mero automatismo, enquanto o pensar sem agir perde seu valor social. O papel do professor, portanto, é criar ambientes de aprendizagem que provoquem desequilíbrios construtivos, despertando a investigação e o pensamento crítico. Essa abordagem gera sujeitos criativos, capazes de enfrentar situações novas com autonomia e discernimento.

A experiência educativa, segundo Dewey (1998), deve ser organizada de modo a promover o crescimento contínuo, respeitando o ritmo e o contexto do aluno. O conhecimento não é imposto de fora para dentro, mas emerge das interações entre o aprendiz, o grupo e o meio. A escola torna-se, então, um laboratório de vida, onde os estudantes testam hipóteses, compartilham ideias e aprendem a conviver com as diferenças. O educador, ao compreender essa dinâmica, torna-se um orientador de processos reflexivos, guiando os estudantes na construção coletiva do saber.

O vínculo entre educação e democracia é outro pilar da filosofia de Dewey, que entende o ensino como prática social e política. Dewey (1989) afirma que a liberdade intelectual é inseparável da liberdade cultural, e que a escola deve preparar os indivíduos para participar criticamente da vida pública. O ambiente escolar, portanto, não deve reproduzir hierarquias autoritárias, mas promover experiências de cooperação, diálogo e justiça. Essa concepção insere a educação no coração da vida democrática, como instrumento de emancipação e de transformação social.

O pensamento reflexivo, conceito amplamente desenvolvido por Dewey (1959), é a base da aprendizagem significativa. Refletir, para ele, é reconstruir mentalmente uma experiência, identificando relações de causa e consequência e extraindo dela novos significados. O professor que incentiva esse tipo de pensamento estimula a formação de mentes investigativas,

capazes de compreender e intervir na realidade. Esse processo requer tempo, escuta e experimentação, condições essenciais para que o aluno construa seu próprio modo de pensar.

A relação entre teoria e prática assume um papel de destaque na pedagogia deweyana, pois o conhecimento verdadeiro só se concretiza quando é aplicado de forma intencional. Dewey (1971) sustenta que a aprendizagem escolar deve preparar para a vida, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, trabalho em grupo e análise crítica. Essa articulação torna o aprendizado relevante e funcional, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. A escola deixa de ser um espaço de mera instrução e passa a ser um ambiente de investigação compartilhada.

O currículo, na visão progressista de Dewey, deve ser flexível, interdisciplinar e conectado às experiências do estudante. Dewey (1959) considera que a organização dos conteúdos deve respeitar os interesses e necessidades dos alunos, permitindo-lhes participar ativamente do processo educativo. A construção coletiva do saber favorece a autonomia e o engajamento, pois o estudante se reconhece como parte integrante do processo de produção do conhecimento. Essa perspectiva rompe com o ensino tradicional e estimula a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa.

A pedagogia da experiência também valoriza a dimensão estética da aprendizagem, compreendendo que o prazer e a sensibilidade são componentes essenciais do desenvolvimento humano. Dewey (1980) afirma que a arte é uma forma elevada de experiência, pois integra emoção e pensamento em um mesmo ato criador. A presença da estética no ensino amplia a percepção do mundo e desperta a capacidade de imaginar novos modos de existência. A escola, ao incorporar essa dimensão, torna-se um espaço de criação e de expressão da subjetividade.

O educador progressista atua como pesquisador da própria prática, revisando constantemente suas estratégias à luz das experiências vividas em sala de aula. Dewey (1978) ressalta que o ensino é uma atividade experimental, em que o professor aprende tanto quanto ensina. Essa postura reflexiva o transforma em agente de inovação e de mudança, comprometido com o aperfeiçoamento contínuo do processo educativo. O conhecimento pedagógico, nesse sentido, é dinâmico, histórico e aberto ao diálogo com as novas demandas sociais e tecnológicas.

O pragmatismo de Dewey também enfatiza a importância da comunidade no processo educativo. Hansen (2009) observa que a escola, para o filósofo, é um espaço de convivência onde valores como solidariedade, respeito e responsabilidade são cultivados em conjunto. A aprendizagem se torna uma experiência coletiva, na qual cada indivíduo contribui para o crescimento do outro. Esse modelo favorece o desenvolvimento de uma consciência social e ética, essencial para a construção de sociedades mais justas e cooperativas.

A proposta de Dewey mantém relevância contemporânea ao dialogar com as demandas da educação do século XXI, que busca integrar tecnologia, diversidade e pensamento crítico. Dewey (1999) destaca que a renovação social depende da capacidade de pensar de modo criativo e adaptativo, qualidades que a educação deve promover desde os primeiros anos. A prática pedagógica inspirada nesse ideal estimula a autonomia, a curiosidade e o compromisso ético, preparando o estudante para agir de forma responsável no mundo em constante transformação.

O legado de John Dewey transcende o campo da pedagogia e alcança a própria compreensão do que significa ser humano em sociedade. Sua filosofia reafirma que educar é reconstruir continuamente a experiência, em um movimento que une conhecimento, ação e valor moral.

A escola progressista, concebida por Dewey, é um espaço de vida, de experimentação e de democracia em ato. Dewey (1959) entende que a educação deve ser vivida como experiência concreta e compartilhada, na qual o estudante participa ativamente da construção de significados e da resolução de problemas reais. O ambiente escolar, para ele, é uma comunidade de investigação, em que o conhecimento surge do diálogo, da cooperação e da prática reflexiva. A experiência é o eixo central que transforma a aprendizagem em processo contínuo de reconstrução intelectual e moral, formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Essa visão permanece como uma das mais potentes contribuições à educação contemporânea, ao defender que o verdadeiro aprendizado é aquele que nasce da experiência viva e se traduz em compromisso com o bem comum. Dewey (1998) reforça que a educação deve preparar os indivíduos para agir eticamente e democraticamente, desenvolvendo sua capacidade de pensar, julgar e decidir em benefício coletivo. O ato educativo, nessa perspectiva, é um exercício constante de liberdade e responsabilidade, no qual o professor atua como orientador das experiências que possibilitam o crescimento integral do estudante. A escola, quando se torna espaço de vida e participação, ultrapassa a função de instrução e assume um papel civilizatório, formando sujeitos que compreendem o valor da convivência, da solidariedade e da ação social transformadora.

Sob essa ótica, o legado de Dewey continua a inspirar práticas pedagógicas voltadas à humanização e à construção de sociedades mais justas e democráticas. A centralidade da experiência, a integração entre teoria e prática e o caráter coletivo do aprendizado reafirmam a atualidade de seu pensamento frente aos desafios educacionais do século XXI. O verdadeiro sentido de educar, portanto, está em formar pessoas capazes de refletir criticamente sobre o mundo e intervir nele com sensibilidade, competência e compromisso ético, convertendo a escola em um laboratório permanente de vida e cidadania.

2.9. DERMEVAL SAVIANI: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica, concebida por Dermeval Saviani, emerge como uma resposta teórica e política às limitações das correntes pedagógicas tradicionais e tecnicistas. Saviani (1983) compreende a educação como um ato profundamente social, que se realiza na intermediação entre o saber popular e o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade. O conhecimento escolar, nessa perspectiva, não é neutro nem desinteressado; ele reflete as contradições da realidade e pode atuar como instrumento de libertação ou de reprodução das desigualdades. O papel da escola, portanto, é o de socializar criticamente os saberes científicos e culturais, possibilitando às classes populares o domínio das formas mais elaboradas de pensamento e expressão.

A teoria histórico-crítica parte do princípio de que a educação é uma prática social condicionada pelas relações de produção e pela estrutura de classes. Saviani (1991) defende que o trabalho educativo deve ter como finalidade a humanização do homem, isto é, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, éticas e políticas. O processo pedagógico deve superar a fragmentação entre teoria e prática, articulando o conteúdo científico à realidade concreta dos estudantes. A escola, ao assumir sua função de socialização do saber, torna-se um espaço de resistência e de conscientização, onde o conhecimento é compreendido como força transformadora.

O professor, dentro dessa concepção, é visto como um intelectual comprometido com a transformação social. Saviani (2008) destaca que cabe ao educador garantir o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, possibilitando que compreendam criticamente o mundo e suas contradições. O ato de ensinar é, portanto, um ato político, que exige clareza teórica e compromisso ético. O docente não é um mero transmissor de informações, mas um mediador entre a experiência imediata do educando e o patrimônio histórico da humanidade, promovendo a superação das visões fragmentadas e ingênuas da realidade.

O processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva histórico-crítica, pressupõe intencionalidade e planejamento. Saviani (2016) enfatiza que a organização curricular deve partir das necessidades objetivas dos alunos e de suas condições concretas de existência. O conhecimento escolar precisa estar vinculado às práticas sociais e ao contexto histórico, possibilitando que os estudantes compreendam os mecanismos de dominação e as possibilidades de emancipação. O planejamento pedagógico, portanto, é um ato de responsabilidade política e

epistemológica, no qual o educador deve articular conteúdos, métodos e finalidades em consonância com os objetivos da formação humana integral.

A pedagogia histórico-crítica propõe cinco momentos fundamentais para o trabalho educativo: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Saviani (1991) explica que esses momentos representam um movimento dialético no qual o aluno parte de sua experiência cotidiana, apropria-se dos instrumentos teóricos e retorna à prática com uma nova compreensão do real. O processo pedagógico, assim, é concebido como uma espiral de desenvolvimento, onde o conhecimento se transforma em consciência crítica e ação social.

A escola, segundo essa visão, deve ser compreendida como uma instituição que cumpre uma função pública essencial. Saviani (2001) argumenta que ela tem a responsabilidade de garantir o direito ao saber científico, filosófico e artístico, sem o qual as classes trabalhadoras permanecem à margem da cultura e do poder. A democratização do ensino não se resume ao acesso físico à escola, mas à apropriação efetiva do conhecimento. O ato educativo, portanto, é uma prática que visa romper com a lógica da exclusão e instaurar um novo horizonte de igualdade e justiça social.

O papel do conhecimento, na pedagogia histórico-crítica, é central para a emancipação humana. Saviani (1983) ressalta que o saber elaborado é o meio pelo qual o homem se apropria da realidade e a transforma. A ignorância, nesse sentido, não é um estado natural, mas uma condição histórica imposta por relações desiguais de poder. O processo educativo deve possibilitar o acesso às formas mais avançadas de conhecimento, promovendo a autonomia intelectual e a consciência social. Ensinar é, portanto, um ato de libertação que rompe com o obscurantismo e com a alienação.

A perspectiva histórico-crítica exige uma postura investigativa e reflexiva do educador. Saviani (2008) propõe que o professor compreenda o ensino como um trabalho intelectual que requer fundamentação teórica sólida e análise crítica das condições sociais. O conhecimento pedagógico não pode ser reduzido a técnicas ou métodos, pois envolve escolhas éticas e políticas. O educador histórico-crítico deve dominar o conteúdo, compreender o contexto e agir intencionalmente para promover a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes.

A educação, para Saviani, é um instrumento de transformação das relações sociais e de superação das contradições do capitalismo. Ele (1991) afirma que a escola pode contribuir para a emancipação das classes populares ao possibilitar que compreendam os mecanismos de dominação e organizem-se para transformá-los. O conhecimento crítico é a base da ação política

consciente, e a pedagogia histórico-crítica oferece os fundamentos para uma prática educativa comprometida com a libertação e com a construção de uma nova sociedade.

O conceito de prática social é central nessa teoria. Saviani (2016) observa que o processo educativo deve partir da prática social dos educandos, mas não se limitar a ela. É preciso que o aluno vá além da experiência imediata, superando o senso comum e alcançando o pensamento científico. O papel do professor é mediar essa passagem, conduzindo o estudante ao domínio conceitual e ao pensamento reflexivo. Assim, o ensino torna-se um movimento de superação e reconstrução, em que a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria.

A pedagogia histórico-crítica, ao afirmar a centralidade do conhecimento, contrapõe-se às concepções pós-modernas que relativizam a verdade e negam o papel emancipador da razão. Saviani (2008) critica a ideia de que todas as formas de saber possuem o mesmo valor, destacando que o conhecimento científico é fruto da luta histórica da humanidade para compreender e transformar o mundo. A escola, ao garantir o acesso a esse conhecimento, desempenha um papel revolucionário, pois forma sujeitos capazes de interpretar e agir sobre a realidade.

A prática educativa, sob essa ótica, requer a articulação entre o conteúdo e o contexto social. Saviani (1983) salienta que o ensino deve ser um processo consciente, orientado para a formação de sujeitos críticos e atuantes. O conhecimento, ao ser apropriado pelos alunos, torna-se instrumento de libertação e de transformação social. O professor deve atuar como mediador dessa apropriação, criando condições para que o educando compreenda a estrutura da realidade e participe ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

O compromisso ético e político do educador histórico-crítico é inegociável. Saviani (2001) sustenta que o ensino não pode ser neutro, pois toda prática educativa implica uma concepção de homem, de sociedade e de mundo. Educar é tomar partido, é escolher entre a manutenção da ordem vigente ou a luta por sua transformação. A neutralidade pedagógica, portanto, é ilusória e serve apenas à reprodução das desigualdades. O professor consciente de seu papel histórico atua para que o conhecimento seja uma arma de emancipação.

O currículo, na pedagogia histórico-crítica, é entendido como expressão da cultura e da luta de classes. Saviani (2016) indica que sua organização deve refletir as necessidades sociais e históricas da coletividade, priorizando conteúdos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico. O currículo não é um conjunto de informações arbitrárias, mas um campo de disputa simbólica e política. A seleção do que ensinar e de como ensinar revela o projeto de sociedade que se deseja construir.

A teoria histórico-crítica representa, portanto, um marco na pedagogia brasileira por articular o conhecimento, a prática e o compromisso social em uma mesma totalidade dialética. Saviani (2008) reafirma que a educação deve ser instrumento de humanização, promovendo o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e morais dos indivíduos. O legado de sua obra está em apontar um caminho de resistência e esperança, no qual o ato de ensinar se converte em gesto político e emancipador. A escola, quando guiada por esses princípios, cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade.

2.10. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, elaborada por José Carlos Libâneo, representa um marco na reflexão sobre o papel social da escola e da docência no contexto brasileiro. Libâneo (1985) argumenta que o ensino deve ser compreendido como prática intencional e socialmente comprometida, orientada por uma concepção de mundo e de ser humano que reconhece a educação como mediação cultural e política. O conhecimento escolar, nessa perspectiva, é instrumento de formação da consciência crítica e de emancipação social. O educador, ao assumir o papel de mediador, deve articular teoria e prática, promovendo o acesso dos alunos aos conteúdos científicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade.

A proposta de Libâneo surge em diálogo com as correntes pedagógicas críticas que marcaram o final do século XX. Ele (1991) destaca que a função social da escola é democratizar o saber, garantindo que todos os estudantes, especialmente os das classes populares, tenham acesso ao conhecimento sistematizado. O conteúdo escolar, longe de ser um simples conjunto de informações, é expressão da cultura acumulada e ferramenta para compreender e transformar a realidade. A

aprendizagem, torna-se um processo ativo de apropriação do mundo e de construção de significados.

O professor, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, é concebido como sujeito histórico e intelectual responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento. Libâneo (2001b) afirma que ensinar é um ato político e ético, no qual o docente organiza intencionalmente as condições para que o educando compreenda o mundo de forma crítica e reflexiva. A prática pedagógica deve integrar os conteúdos escolares à vida social, articulando o desenvolvimento cognitivo com a formação moral e cidadã. O papel do educador, portanto, vai muito além da transmissão mecânica: ele é um articulador da cultura e um promotor de autonomia intelectual.

A concepção de ensino defendida por Libâneo contrapõe-se tanto ao tecnicismo, que reduz a educação à aplicação de métodos e técnicas, quanto ao espontaneísmo, que ignora o papel estruturante do conteúdo. Libâneo (1991) argumenta que o processo educativo deve equilibrar a dimensão científica e a dimensão humana, garantindo que o conhecimento não se converta em instrumento de dominação. O saber escolar precisa ser compreendido como construção social, mediada pela linguagem, pela cultura e pelas relações de poder. A didática, nesse sentido, é vista como ciência da mediação entre o conteúdo e o sujeito aprendiz.

A prática docente, segundo Libâneo (1988), requer intencionalidade e planejamento rigoroso. O professor precisa conhecer a realidade dos alunos, analisar as condições objetivas de ensino e selecionar conteúdos que tenham relevância social e formativa. O planejamento pedagógico é um ato político que traduz as finalidades da educação em estratégias concretas de aprendizagem. Ensinar, portanto, implica escolher o que e como ensinar, levando em conta as necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos educandos.

O conteúdo escolar ocupa lugar central na pedagogia crítico-social, pois é por meio dele que o aluno se apropria da cultura e desenvolve o pensamento crítico. Libâneo (1985) sustenta que o conteúdo é o eixo em torno do qual se organizam os objetivos e métodos do ensino. Ele não é neutro nem arbitrário, mas resultado de uma seleção histórica e ideológica. Cabe ao professor contextualizar o saber, problematizá-lo e relacioná-lo à realidade vivida pelos alunos. Essa postura evita tanto o formalismo conteudista quanto o relativismo pedagógico.

A relação entre conhecimento e realidade é mediada pelo diálogo pedagógico, que deve ser crítico e participativo. Libâneo (2006) enfatiza que o processo educativo é um ato de comunicação e de interação entre sujeitos. O professor organiza a atividade pedagógica, mas o aluno participa ativamente da construção do saber. Essa interação promove o desenvolvimento

da autonomia e da responsabilidade intelectual. O diálogo é, portanto, o meio pelo qual se realiza a mediação entre a experiência concreta e o pensamento abstrato.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos busca superar a dicotomia entre teoria e prática, aproximando a escola das demandas sociais. Libâneo (2000b) explica que o ensino deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente os fenômenos sociais, econômicos e culturais. A aprendizagem torna-se significativa quando conecta o saber escolar com os desafios do cotidiano, estimulando a reflexão e o engajamento. A escola, nesse sentido, é um espaço de socialização do conhecimento e de formação para a cidadania democrática.

O currículo, sob essa concepção, é entendido como expressão das lutas e contradições da sociedade. Libâneo (2012) argumenta que ele deve ser construído de forma participativa, envolvendo professores, alunos e comunidade escolar. A seleção e a organização dos conteúdos precisam refletir um projeto educativo comprometido com a justiça social e a igualdade de oportunidades. O currículo é, portanto, um campo de disputa política e cultural, no qual se decide o tipo de ser humano e de sociedade que se pretende formar.

A gestão escolar, para Libâneo (2006), tem papel essencial na efetivação de uma pedagogia democrática e crítica. A escola precisa ser organizada de modo a favorecer a cooperação, a reflexão coletiva e a participação de todos os sujeitos do processo educativo. A direção, a coordenação e o corpo docente devem atuar de maneira integrada, construindo uma cultura institucional baseada no diálogo, na ética e na responsabilidade social. A gestão é, assim, uma dimensão pedagógica da democracia.

A didática, núcleo central do pensamento de Libâneo, é concebida como uma ciência da prática educativa que articula os elementos teóricos e metodológicos do ensino. Ele (1991) define a didática como o estudo sistemático das relações entre o professor, o aluno e o conteúdo, em condições históricas e sociais determinadas. A função da didática é orientar o trabalho pedagógico para que o processo de ensino-aprendizagem seja consciente, planejado e transformador. O domínio da didática permite ao educador compreender as relações entre saber e poder no contexto escolar.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma escola que promova o desenvolvimento pleno do aluno, articulando razão, sensibilidade e valores éticos. Libâneo (2001a) ressalta que a educação deve formar sujeitos autônomos, solidários e críticos, capazes de participar ativamente da vida social e política. A formação humana não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas envolve o cultivo de atitudes éticas, estéticas e cidadãs. A escola, portanto, deve educar para o pensamento, para a sensibilidade e para a convivência democrática.

O professor crítico-social compreende que sua prática é uma forma de intervenção no mundo. Libâneo (2022) observa que o educador precisa resistir às políticas neoliberais que reduzem a educação a resultados mensuráveis e à lógica do mercado. A pedagogia crítica reafirma o valor do ensino como um bem público e como direito social. A escola não deve formar consumidores ou trabalhadores adaptados, mas cidadãos conscientes e atuantes. O educador, ao ensinar, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O processo educativo, nessa perspectiva, tem como horizonte a emancipação dos sujeitos. Libâneo (2005) considera que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para a participação efetiva na vida democrática. A apropriação do saber amplia a capacidade de julgamento, de decisão e de ação transformadora. A escola que assume esse compromisso torna-se um espaço de formação crítica e de resistência à alienação. O ensino, portanto, é visto como prática de liberdade e de conscientização.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos permanece atual e necessária diante dos desafios contemporâneos da educação. Libâneo (1985) reafirma que o ensino só cumpre sua função humanizadora quando integra o conteúdo, o contexto e o compromisso ético do educador. O legado de sua obra está em propor uma escola pública de qualidade, comprometida com a formação integral do ser humano e com a construção de uma sociedade democrática. O conhecimento, quando mediado criticamente, torna-se instrumento de libertação e de reconstrução do mundo.

2.11. APRENDIZAGEM EM PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

As concepções de aprendizagem formuladas por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon constituem pilares fundamentais da psicologia e da educação contemporânea, influenciando a prática pedagógica e a compreensão do desenvolvimento humano. Cada um desses pensadores propõe uma visão singular sobre a construção do conhecimento, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ischkanian et al. (2023) afirmam que compreender essas

teorias é essencial para repensar os processos educativos nas instituições de ensino, especialmente em tempos de transformação tecnológica e inclusão. A aprendizagem, nesse sentido, é entendida como um fenômeno dinâmico, que emerge da interação entre o sujeito, o meio e a cultura.

Jean Piaget concebe o conhecimento como resultado de uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente. O autor explica que aprender é reorganizar estruturas mentais por meio da assimilação e da acomodação, mecanismos que equilibram o pensamento diante das novas experiências. Cabral (2023) destaca que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sucessivos — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal — nos quais a criança constrói progressivamente formas mais complexas de compreender o mundo. Essa abordagem enfatiza a autonomia intelectual e a importância da atividade mental no processo educativo.

Na teoria piagetiana, o sujeito não é um receptor passivo, mas um agente que busca compreender a realidade por meio de experimentações e hipóteses. A aprendizagem acontece quando o aluno se depara com desafios cognitivos que provocam desequilíbrios e exigem novas formas de pensamento. Belchior et al. (2025) afirmam que o professor deve criar situações-problema que estimulem a reflexão e favoreçam a reconstrução do saber. A ação pedagógica, portanto, deve proporcionar experiências que mobilizem a curiosidade e a capacidade de análise do estudante.

A contribuição de Piaget à educação está em seu princípio construtivista, segundo o qual o conhecimento é produzido na relação entre o sujeito e o objeto. A escola, nessa perspectiva, deve ser um ambiente que favoreça a investigação e o raciocínio lógico. Cabral (2025) ressalta que o pensamento crítico se consolida quando o aluno participa ativamente da construção do conhecimento, estabelecendo conexões entre ideias e situações concretas. O papel do professor é o de orientador, promovendo condições para que o estudante desenvolva autonomia intelectual e moral.

Lev Vygotsky, ao contrário de Piaget, concebe o desenvolvimento humano como resultado direto da interação social e da mediação cultural. Para ele, o pensamento e a linguagem se constituem nas relações sociais, e a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Ischkanian et al. (2025) explicam que a aprendizagem é um processo mediado por signos, símbolos e instrumentos culturais que ampliam as funções psicológicas superiores. A educação, nesse sentido, é um espaço privilegiado de apropriação da cultura e de formação da consciência.

O conceito central da teoria vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que o indivíduo consegue realizar sozinho e o que pode

alcançar com ajuda. Santos et al. (2025) observam que o papel do professor é identificar essa zona e intervir por meio de estratégias que estimulem o avanço cognitivo. A mediação pedagógica torna-se, portanto, o núcleo do processo educativo, pois é por meio dela que o aluno internaliza conhecimentos e desenvolve novas competências.

A linguagem ocupa posição privilegiada na teoria de Vygotsky, pois é instrumento de comunicação e de pensamento. Ischkanian et al. (2023) apontam que o diálogo, quando intencionalmente orientado, permite ao aluno elaborar conceitos e construir significados. O processo de ensino-aprendizagem deve valorizar a interação, o trabalho coletivo e o compartilhamento de saberes. A palavra é mediadora entre o mundo externo e a estrutura interna do pensamento, o que confere à educação um papel profundamente humanizador.

A concepção de Vygotsky contribui para práticas inclusivas, pois reconhece a diversidade como condição natural do processo educativo. Belchior et al. (2025) destacam que cada sujeito aprende em ritmos e formas diferentes, dependendo das oportunidades de mediação que recebe. O ambiente escolar, ao adotar uma postura dialógica e colaborativa, torna-se espaço de construção de sentido e de equidade. A aprendizagem é, portanto, um fenômeno social, no qual o desenvolvimento individual depende da cooperação e da cultura.

Henri Wallon, por sua vez, propõe uma visão integradora do desenvolvimento humano, que abrange as dimensões afetiva, cognitiva e motora. O autor compreende o sujeito como um ser de relações, cuja formação resulta da interação entre o biológico e o social. Ischkanian et al. (2023) explicam que, para Wallon, emoção, movimento e pensamento formam uma unidade dinâmica que orienta a ação educativa. O desenvolvimento não é linear, mas dialético, marcado por avanços e regressões que refletem as tensões entre o indivíduo e o meio.

A afetividade ocupa papel central na teoria walloniana, sendo considerada a base de toda aprendizagem. Cabral (2025) afirma que a emoção é o primeiro canal de comunicação do ser humano e continua a influenciar os processos cognitivos ao longo da vida. O professor precisa compreender que o aluno aprende melhor quando se sente acolhido, valorizado e confiante. A relação pedagógica, portanto, deve integrar razão e sensibilidade, reconhecendo que o conhecimento nasce do vínculo afetivo com o outro.

Wallon também destaca a importância do corpo como mediador do conhecimento. O movimento é expressão do pensamento e instrumento de aprendizagem. Belchior et al. (2025) observam que o corpo em ação revela o modo como o aluno compreende e reage ao ambiente. A escola deve, então, criar experiências que estimulem a expressão corporal, o jogo e a experimentação sensorial. A educação torna-se um processo vivo, em que o aprender se manifesta por meio de múltiplas linguagens.

A teoria de Wallon oferece contribuições significativas para a educação inclusiva, pois reconhece a singularidade de cada sujeito e a importância das relações afetivas na aprendizagem. Ischkanian et al. (2023) apontam que a integração entre emoção e cognição favorece o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, ao permitir que suas potencialidades sejam exploradas de modo integral. O ambiente escolar deve ser espaço de acolhimento e de reconhecimento das diferenças, promovendo o equilíbrio entre o individual e o coletivo.

As concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon, embora distintas, convergem ao reconhecer que o conhecimento é fruto da interação e da construção ativa do sujeito. Demo et al. (2025) ressaltam que a educação precisa incorporar essas visões de modo articulado, promovendo práticas pedagógicas que unam razão, emoção e socialização. O ensino, ao integrar essas dimensões, possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano, respeitando suas fases, suas relações e seus contextos culturais.

Tabela 2: Explicativa sobre as concepções de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, incluindo exemplos práticos mais específicos e possibilidades pedagógicas.

Autor	Concepção de Aprendizagem	Exemplos Práticos	Possibilidades na Educação
Jean Piaget	A aprendizagem é entendida como um processo contínuo de construção do conhecimento, no qual o sujeito interage com o meio e organiza mentalmente as informações recebidas. O conhecimento não é transmitido, mas reconstruído ativamente pela criança a partir de sua experiência e de sua ação sobre o mundo. Piaget (1984) defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal — e que a aprendizagem é resultado de um processo de equilibração entre assimilação e acomodação.	- Propor situações-problema que incentivem a descoberta de soluções originais. - Realizar experimentos científicos em que os alunos formulem e testem hipóteses. - Desenvolver jogos de raciocínio lógico e atividades de classificação e seriação. - Utilizar materiais concretos, como blocos lógicos e objetos manipuláveis, para favorecer a compreensão de conceitos abstratos.	- Planejar atividades que desafiem o aluno a pensar e a agir sobre o objeto de estudo. - Estimular a autonomia intelectual, permitindo que o aluno aprenda a partir da própria investigação. - Avaliar o progresso cognitivo considerando o raciocínio e o processo de resolução de problemas. - Relacionar conteúdos escolares às experiências concretas do aluno. - Promover uma educação que valorize o erro como parte do processo de aprendizagem.

Lev Vygotsky	O conhecimento é socialmente construído e mediado pela linguagem, pela cultura e pela interação com o outro. A aprendizagem ocorre primeiro no plano social, para depois se internalizar no plano individual. Vygotsky (1994) propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o espaço entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho e o que pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente. A linguagem é vista como ferramenta essencial de mediação cognitiva.	- Organizar grupos de trabalho colaborativo em que alunos mais avançados auxiliem os colegas. - Realizar oficinas de leitura e escrita mediadas por diálogo e trocas entre pares. - Utilizar a tutoria entre alunos como estratégia de fortalecimento da aprendizagem. - Promover rodas de conversa e momentos de reflexão coletiva sobre temas estudados. - Integrar recursos tecnológicos que favoreçam a comunicação e a colaboração, como plataformas de aprendizagem virtual.	- Criar ambientes educativos que favoreçam a cooperação e a aprendizagem coletiva. - Adotar práticas pedagógicas centradas no diálogo e na escuta ativa. - Desenvolver estratégias de mediação intencional, ajustando o apoio pedagógico conforme a ZDP de cada aluno. - Valorizar a diversidade cultural como elemento formador da aprendizagem. - Construir currículos abertos e flexíveis, que considerem o contexto social dos estudantes.
Henri Wallon	A aprendizagem é compreendida como um processo integral que envolve emoção, cognição e movimento. O desenvolvimento humano é resultado da interação dialética entre o biológico e o social, sendo a afetividade o elo central entre o indivíduo e o meio. Wallon (1986) defende que o aprendizado depende do equilíbrio entre a dimensão afetiva, intelectual e motora, e que o professor deve ser mediador das emoções e da socialização.	- Propor atividades de expressão corporal, teatro e música que estimulem a criatividade e a emoção. - Utilizar jogos simbólicos que permitam à criança representar sentimentos e situações do cotidiano. - Promover projetos interdisciplinares que unam movimento, arte e raciocínio. - Adotar práticas pedagógicas que reforcem o vínculo afetivo entre professor e aluno. - Desenvolver a mediação emocional em sala de aula.	- Promover uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. - Valorizar a afetividade e a empatia como dimensões formadoras da aprendizagem. - Integrar corpo, emoção e razão nas práticas pedagógicas, superando o ensino fragmentado. - Estimular ambientes educativos acolhedores, nos quais os alunos se sintam seguros para aprender.

Fonte: Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, Gladys N. Cabral e Simone Ischkanian, 2025.

Essas abordagens também dialogam com os princípios freireanos de diálogo e emancipação, pois reconhecem o papel transformador da educação na construção da autonomia. Vieira et al. (2025) observam que a aprendizagem crítica ocorre quando o aluno é protagonista do processo e quando o professor atua como mediador sensível e reflexivo. O conhecimento, nesse cenário, deixa de ser um acúmulo de informações e passa a ser uma ferramenta para compreender e transformar a realidade.

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon continuam sendo referências incontornáveis para pensar a escola contemporânea. Elas sustentam a importância de uma educação humanizadora, que articule cognição, emoção e cultura. Ischkanian et al. (2023) concluem que o verdadeiro aprendizado acontece quando há equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e o afetivo, entre o saber e o viver. A escola que adota esses fundamentos torna-se espaço de crescimento, diálogo e realização humana.

2.12. SÍNTESE INTEGRADORA: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A síntese integradora das concepções de aprendizagem desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Saviani, Libâneo e Dewey revela que, embora cada autor possua uma abordagem singular, todos compartilham a defesa de uma educação voltada para a formação integral do ser humano. As diferentes perspectivas se articulam em torno da ideia de que o conhecimento é uma construção dinâmica, social e histórica, que se realiza pela interação entre sujeito, meio e cultura. Freire (2008) afirma que ensinar é um ato de amor e coragem, e que o educador deve assumir seu papel como mediador da liberdade e da consciência crítica, o que já anuncia um ponto de convergência com as visões psicopedagógicas de desenvolvimento humano.

Os fundamentos epistemológicos que sustentam essas teorias se unem pela valorização da experiência e da ação reflexiva como bases da aprendizagem. Dewey (1971) defende que o conhecimento nasce da experiência vivida e que a escola deve ser um espaço de investigação, onde o aprender está vinculado à resolução de problemas reais. Essa perspectiva encontra ressonância em Piaget (1984), que considera o aluno um sujeito ativo, que constrói estruturas cognitivas a partir da interação com o meio, e em Vygotsky (1994), que enfatiza o papel da cultura e da linguagem como mediadores essenciais desse processo.

Tabela 3: Concepções de aprendizagem de (Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Saviani, Libâneo e Dewey).

Autor	Concepção de Aprendizagem	Papel do Professor	Visão de Aluno	Exemplos Práticos	Possibilidades Atuais na Educação
Jean Piaget	A aprendizagem é resultado da interação entre sujeito e meio. O conhecimento se constrói a partir de processos de assimilação e acomodação, levando ao equilíbrio cognitivo.	Orienta o aluno na descoberta do conhecimento por meio de situações-problema e experiências práticas.	Sujeito ativo, construtor de seu próprio saber. Aprende agindo e refletindo sobre suas ações.	Sequência de desafios cognitivos, jogos pedagógicos, experimentos científicos, projetos de investigação.	Aplicação de metodologias ativas, uso de plataformas digitais de simulação e aprendizagem baseada em projetos (ABP).
Lev Vygotsky	O aprendizado é um processo social e histórico, mediado pela linguagem e pela interação. A aprendizagem precede o desenvolvimento.	Mediador que promove interações, organiza o trabalho colaborativo e atua na zona de desenvolvimento proximal.	Ser social que aprende em cooperação, com ajuda de pares e adultos mais experientes.	Trabalho em grupo, tutorias entre alunos, rodas de conversa, projetos colaborativos com mediação docente.	Aprendizagem colaborativa online, gamificação educativa, uso de fóruns e ambientes virtuais para estimular o diálogo.
Henri Wallon	O desenvolvimento humano integra emoção, motricidade e cognição em uma totalidade. A afetividade é motor da aprendizagem.	Cuida da dimensão afetiva, criando vínculos e valorizando emoções no processo educativo.	Sujeito integral que sente, pensa e age em unidade.	Atividades expressivas, dramatizações, arte-educação, dinâmicas corporais, jogos simbólicos.	Programas de educação socioemocional, práticas de mindfulness, integração entre corpo e mente nas aulas híbridas.
Paulo Freire	A aprendizagem é um ato político e dialógico. O conhecimento nasce da relação entre experiência de vida e reflexão crítica.	Mediador do diálogo e da conscientização. Deve respeitar a cultura do aluno e problematizar a realidade.	Sujeito histórico e crítico, capaz de transformar o mundo por meio do conhecimento.	Roda de conversa, leitura crítica da realidade, projetos de intervenção comunitária, educação popular.	Práticas de educomunicação, projetos sociais escolares, ensino híbrido com enfoque libertador e crítico das mídias digitais.

Dermeval Saviani	A educação é prática social e mediadora entre o saber popular e o científico. O ensino sistematiza o conhecimento para a emancipação das classes trabalhadoras.	Intelectual transformador, que assegura o acesso ao conhecimento científico e crítico.	Sujeito histórico que se emancipa pela apropriação do saber elaborado.	Planejamento didático vinculado à realidade social, análise de problemas locais, ensino interdisciplinar crítico.	Projetos de integração curricular com enfoque social, uso de dados reais para discutir desigualdades e justiça social.
José Carlos Libâneo	A aprendizagem se dá pela transmissão crítica dos conteúdos culturais e científicos, em diálogo com a realidade social.	Organizador da aprendizagem, articulando conteúdos e contextos. Estimula o pensamento reflexivo e ético.	Participante ativo do processo educativo, capaz de compreender e transformar a realidade.	Planejamento participativo, aulas dialogadas, estudos de caso, debates temáticos.	Utilização de plataformas interativas para debates e reflexões críticas, formação docente voltada à cidadania digital.
John Dewey	A aprendizagem é uma experiência contínua que une ação e reflexão. O conhecimento surge da prática e da interação com o meio social.	Facilitador da experiência educativa, estimula a reflexão e o "aprender fazendo".	Indivíduo que aprende pela experiência, pela resolução de problemas e pelo engajamento social.	Projetos interdisciplinares, oficinas de experimentação, aprendizagem baseada em problemas reais.	Metodologias ativas, laboratórios maker, aprendizagem por projetos integrando realidade virtual e inteligência artificial.

Fonte: Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, Gladys N. Cabral e Simone Ischkanian, 2025.

A dimensão social e dialógica da aprendizagem é um elo entre os autores críticos e os psicogenéticos. Vygotsky (1997) propõe que o desenvolvimento humano ocorre primeiro no plano social, por meio da interação com o outro, para depois se interiorizar no plano individual. Essa concepção se articula à proposta freireana de diálogo como fundamento da prática educativa, visto que para Freire (2001) o ato de educar é um exercício de escuta e de reconstrução mútua do saber. Ambos reconhecem o professor como mediador da aprendizagem e como sujeito que também aprende no processo.

A pedagogia histórico-crítica de Saviani (1991) amplia essa discussão ao tratar a educação como uma mediação entre o saber popular e o saber científico. Ele argumenta que o papel da escola é socializar o conhecimento sistematizado, garantindo às classes trabalhadoras o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Essa defesa se aproxima da pedagogia crítico-

social dos conteúdos de Libâneo (1985), que propõe uma prática docente voltada à transmissão crítica e contextualizada dos saberes, valorizando o conteúdo como instrumento de emancipação.

Wallon (1986), por sua vez, introduz a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano, lembrando que a aprendizagem não se limita ao aspecto intelectual. Para o autor, a emoção é o primeiro modo de relação do sujeito com o mundo e deve ser integrada ao processo educativo. Essa compreensão é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e empáticas, nas quais o vínculo emocional entre educador e educando se torne uma ponte para o conhecimento.

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, embora distintas, se complementam na explicação dos processos cognitivos, sociais e afetivos da aprendizagem. Ischkanian et al. (2023) observam que, nas práticas educacionais contemporâneas, compreender essas diferentes dimensões é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, que respeite o ritmo e as potencialidades de cada aluno. A combinação dessas abordagens oferece ao educador uma base sólida para atuar de forma crítica e criativa diante dos desafios do ensino atual.

As teorias críticas, representadas por Freire, Saviani e Libâneo, e as psicopedagógicas, representadas por Piaget, Vygotsky e Wallon, convergem na ideia de que o conhecimento é emancipador e que a escola deve ser um espaço de transformação social. Cabral (2025) destaca que a formação docente exige o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de refletir sobre as próprias práticas, o que reforça o caráter investigativo e ético do professor contemporâneo.

A incorporação das tecnologias digitais e do ensino híbrido ao contexto escolar impõe novos desafios e possibilidades. Vieira et al. (2025) ressaltam que as tecnologias devem ser compreendidas não como instrumentos neutros, mas como mediadores de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento. A mediação tecnológica precisa estar a serviço da aprendizagem significativa e da inclusão, respeitando as diferenças cognitivas, emocionais e culturais dos estudantes.

O avanço da educação digital e o aumento da diversidade nas salas de aula exigem um olhar pedagógico sensível e inclusivo. Belchior et al. (2025) apontam que a prática educativa inclusiva, inspirada em Freire e nas contribuições da neuropsicologia educacional, requer empatia, escuta ativa e adaptação dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos. A personalização da aprendizagem torna-se um imperativo ético e pedagógico no século XXI.

A afetividade e a inteligência emocional, abordadas por Wallon (1986) e retomadas por Cabral (2025), desempenham papel central no contexto escolar contemporâneo. O controle das emoções e a capacidade de reconhecer os sentimentos do outro são habilidades essenciais para o

convívio democrático e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A escola que integra razão e emoção forma indivíduos mais equilibrados e conscientes de seu papel no mundo.

A articulação entre teoria e prática docente é outro ponto de convergência entre os autores. Dewey (1959) argumenta que a experiência educativa deve ser reflexiva e transformadora, orientada pela ação e pela experimentação. Essa ideia é retomada por Libâneo (1991), ao afirmar que o professor precisa planejar intencionalmente sua prática, garantindo a mediação entre conhecimento e realidade social. A reflexão sobre a prática torna-se, assim, um princípio estruturante da formação docente.

A valorização da mediação como essência do ato educativo atravessa todas essas concepções. Ischkanian et al. (2025) explicam que o professor atua como mediador cognitivo, social e emocional, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. A mediação implica escuta, diálogo e adaptação constante das estratégias pedagógicas às demandas do grupo e do contexto.

O desafio contemporâneo é construir uma pedagogia que una criticidade, sensibilidade e inovação. Santos et al. (2025) defendem que o educador do século XXI deve dominar os fundamentos teóricos das correntes clássicas e, ao mesmo tempo, desenvolver competências tecnológicas e socioemocionais. A interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa se tornam caminhos potentes para enfrentar as complexidades da sociedade digital.

A formação docente, diante desse cenário, deve ser contínua e reflexiva. Demo et al. (2025) enfatizam que o professor precisa assumir-se como pesquisador da própria prática, capaz de produzir conhecimento pedagógico e de atuar criticamente frente às políticas educacionais. O docente que reflete sobre o que faz e por que faz transforma sua ação em instrumento de emancipação.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de manter sua dimensão humana em um mundo cada vez mais tecnológico e fragmentado. As contribuições de Freire, Saviani, Libâneo, Piaget, Vygotsky, Wallon e Dewey oferecem caminhos complementares para uma pedagogia do diálogo, da experiência, da emoção e da crítica. Cada teoria, em sua singularidade, reafirma a necessidade de compreender o aluno como sujeito ativo, social e afetivo, capaz de pensar, sentir e agir sobre a realidade.

O papel do professor, no cenário educacional contemporâneo, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ele se torna um agente de transformação, um intelectual orgânico no sentido proposto por Gramsci, comprometido com a emancipação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (2001) destaca que ensinar exige coragem e esperança, pois educar é um ato político que implica escolher um projeto de humanidade. O

educador comprometido compreende que sua função não se restringe ao domínio técnico ou metodológico, mas envolve uma postura ética diante da vida e do conhecimento. Ele atua como mediador entre o saber científico e as experiências culturais e sociais dos alunos, promovendo uma aprendizagem que faz sentido e que desperta consciência crítica.

A integração entre conhecimento científico, sensibilidade ética e engajamento político constitui o núcleo da prática docente transformadora. Segundo Saviani (1991), o trabalho do professor é uma atividade intencional e socialmente determinada, cujo objetivo é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa perspectiva encontra eco na proposta freireana, que valoriza o diálogo como meio de construção coletiva do saber e de libertação dos sujeitos. Cabral (2025) argumenta que o pensamento crítico é indispensável à ação docente, pois permite que o educador compreenda as contradições do contexto escolar e proponha intervenções inovadoras. O professor crítico é aquele que une rigor científico e compromisso humano, consciente de que educar é intervir na realidade e contribuir para sua transformação.

A educação emancipadora nasce justamente da síntese entre diferentes correntes teóricas que se articulam em torno da valorização do sujeito e da experiência. Piaget (1984) revela que o conhecimento é construído pela ação e pela interação com o meio, enquanto Vygotsky (1997) enfatiza a mediação social e a importância da linguagem na formação do pensamento. Wallon (1986) introduz a afetividade como elemento estruturante do desenvolvimento humano, demonstrando que emoção e cognição são inseparáveis. Freire e Dewey reforçam essa visão ao defenderem que o saber deve emergir da prática e do diálogo, em um movimento constante entre reflexão e ação. Quando o professor compreende e articula esses princípios, cria ambientes de aprendizagem mais humanos, inclusivos e significativos, capazes de desenvolver tanto a razão quanto a sensibilidade.

O diálogo, a diversidade e a experiência humana são pilares que sustentam a prática pedagógica humanizadora. Ischkanian et al. (2025) destacam que o papel do professor mediador é compreender a singularidade de cada aluno, promovendo práticas que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem. A escuta atenta e a empatia se tornam instrumentos pedagógicos tão importantes quanto o conteúdo e a metodologia. Vieira et al. (2025) reforçam que a valorização da diversidade cultural e das múltiplas inteligências é condição essencial para a construção de uma escola democrática. O professor que adota uma postura dialógica transforma a sala de aula em um espaço de convivência e produção coletiva de conhecimento, onde a diferença não é obstáculo, mas potência formativa.

A relação entre teoria e ação constitui o coração da prática docente crítica e reflexiva. Dewey (1959) afirma que a experiência deve ser acompanhada de reflexão para gerar aprendizagem significativa. Essa visão é retomada por Libâneo (1991), ao afirmar que o professor é um intelectual prático que produz saber pedagógico a partir da análise crítica de sua própria ação. Demo et al. (2025) sustentam que o docente-pesquisador é aquele que problematiza a realidade e transforma o cotidiano escolar em campo de investigação. A prática reflexiva não se limita à autoavaliação, mas envolve o compromisso ético de buscar soluções criativas e socialmente relevantes para os desafios educacionais, como a inclusão, a equidade e o uso ético das tecnologias digitais.

O educador que articula teoria e ação, reflexão e emoção, torna-se um verdadeiro protagonista do projeto de escola voltado à dignidade, à justiça e à humanização do conhecimento. Ele compreende que ensinar é um ato de resistência frente às desigualdades, e que cada gesto pedagógico pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e solidários. Santos et al. (2025) ressaltam que o professor contemporâneo precisa unir competência técnica e sensibilidade política, cultivando a esperança ativa e a consciência de seu papel transformador. A escola, sob essa perspectiva, deixa de ser um espaço de reprodução para se tornar um território de liberdade e de criação coletiva. O docente que assume essa missão torna-se símbolo da possibilidade de uma educação realmente libertadora, que reconhece no ser humano sua capacidade infinita de aprender, pensar e transformar o mundo.

3. CONCLUSÃO

A compreensão dos fundamentos teóricos da educação a partir das contribuições de Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo revela uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas transformadoras e humanizadoras. A convergência entre esses pensadores aponta para a centralidade do ser humano no processo educativo, compreendido em sua totalidade – racional, afetiva, social e ética. Cada um, a seu modo, reforça que aprender é um ato ativo, dialógico e situado, em que o conhecimento se forma pela interação entre sujeito, sociedade e cultura. O professor, nessa perspectiva, assume papel essencial como mediador do conhecimento, articulando teoria e prática, razão e emoção, ciência e vida cotidiana.

A docência, inspirada nesses referenciais, ultrapassa a simples transmissão de informações e se torna um ato criador e reflexivo. O educador é chamado a estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a consciência social dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Ser mediador é cultivar o diálogo, valorizar a diversidade, reconhecer as experiências dos alunos e promover a construção coletiva do saber. A

escola, nesse cenário, torna-se espaço de vivência democrática, de exercício da empatia e de formação para a cidadania.

A integração das diferentes correntes teóricas sustenta uma visão de educação que não separa o conhecimento da realidade, nem o desenvolvimento individual da transformação social. Quando o professor compreende os princípios de Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon, Dewey, Saviani e Libâneo, ele se torna um profissional capaz de responder aos desafios contemporâneos com sensibilidade, rigor científico e compromisso ético. Essa síntese favorece uma prática pedagógica que une criticidade e esperança, ciência e humanidade.

A educação, entendida como processo dinâmico e libertador, requer professores que aprendam continuamente, investiguem suas práticas e mantenham o olhar voltado para o crescimento integral dos estudantes. O conhecimento ganha sentido quando contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Por isso, o papel do educador é ser ponte entre o saber e a vida, entre o indivíduo e o coletivo, entre o presente e o futuro.

O diálogo entre esses autores reafirma que ensinar é um ato de responsabilidade e de amor ao ser humano. O professor mediador não apenas compartilha conteúdos, mas desperta consciências, incentiva a curiosidade e alimenta o desejo de aprender. A educação que se inspira nesses fundamentos torna-se caminho de emancipação, esperança e transformação social, fortalecendo a crença de que o conhecimento é sempre um ato de libertação e um gesto de fé na humanidade.

Essa concepção de docência ressignifica o papel do educador, que passa a ser visto como um agente de transformação cultural e social, comprometido com a formação de sujeitos críticos e criativos. O professor deixa de ocupar uma posição de autoridade distante para tornar-se um guia que caminha ao lado dos alunos, acolhendo suas dúvidas, valorizando suas histórias e reconhecendo o saber que cada um traz consigo. A aprendizagem, nesse sentido, não se limita à sala de aula, mas se estende a todos os espaços de convivência humana, onde o diálogo e a experiência se transformam em instrumentos de crescimento pessoal e coletivo. A prática pedagógica ganha, assim, um caráter ético e político, que se orienta pelo compromisso com a justiça, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Nessa perspectiva, o ensino se configura como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, no qual o professor e o aluno aprendem juntos em um movimento de trocas e descobertas. O mediador é aquele que desafia, provoca e estimula o pensamento reflexivo, fazendo da educação um espaço vivo de questionamento e criação. Essa postura contribui para o desenvolvimento de competências intelectuais e socioemocionais essenciais à vida em sociedade, favorecendo o surgimento de cidadãos conscientes, sensíveis e atuantes. O

futuro da educação depende, portanto, de professores que compreendam sua missão como um ato de amor e compromisso com a humanidade, transformando cada momento de ensino em uma oportunidade de semear conhecimento, liberdade e esperança.

REFERENCIA

ADORNO, T. **O ensaio como forma.** In: Notas de literatura I. 2003.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** Rio de Janeiro: Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: a cognitive view.** Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph David; HANESIAN, Helen. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BANKS-LEITE, L. (Org.). **Percursos Piagetianos.** São Paulo: Cortez, 1997.

BELCHIOR, Idênis Glória; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **Inclusão escolar: práticas freireanas e contribuições da neuropsicologia educacional.** 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143678666/PAULO_FREIRE_Inclus%C3%A3o_Escolar_Pr%C3%A1ticas_Freireanas_e_Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_Neuropsicologia_Educacional. Acesso em: 06 out. 2025

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, 2011.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A influência da inteligência emocional no controle das emoções do indivíduo no ambiente de trabalho.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 70 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/973071/2/A%20influ%c3%aancia%20da%20inteligg%c3%aancia%20emocional.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **Benefícios e estratégias do pensamento crítico: o caminho para um raciocínio mais eficaz.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (Org.). **Unindo Saberes: Caminhos**

para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional. v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 174 p. Acesso em: 06 out. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A psicologia e a saúde mental em alunos com dificuldades de aprendizagem: proposta de intervenção com uso da tecnologia.** In: CABRAL, Gladys Nogueira; BRITO, Joselita Silva Raimundo (Orgs.). **Psicologia, tecnologias e educação: novas perspectivas.** v. II. 2. ed. Alegrete (RS): Editora Terried, 2023. Disponível em: https://03aaa5d3-1809-4d80-ba2c-5513b2bdae61.usrfiles.com/ugd/03aaa5_62a44e1f54c54ac38fbc8c8a20213a3d.pdf#page=11. Acesso em: 06 out. 2025.

CASTORINA, José Antônio et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1995.

CLANET, C.; LATERASSE, C. **Un rencuentro com H. Wallon.** In: CLANET; LATERASSE; VERGNAUD. Dossier Wallon-Piaget. Barcelona: Gedisa, 1979.

COLBURN, Alan. **An Inquiry Primer.** Science Scope, v. 23, n. 6, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; SANTOS, Wilson Bezerra dos; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **A pedagogia freireana e o combate às práticas excludentes na escola.** 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143679859/PAULO_FREIRE_A_PEDAGOGIA_FREIREANA_E_O_COMBATE_%C3%80S_PR%C3%81TICAS_EXCLUDENTES_NA_ESCOLA. Acesso em: 06 out. 2025.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **A filosofia em reconstrução.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Experience and education.** Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1998.

DEWEY, John. **Freedom and culture.** New York: Prometheus Books, 1989.

DEWEY, John. **Individualism old and new.** New York: Prometheus Books, 1999.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G. **A pesquisa documental como ato responsável e responsivo.** In: IV Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA), Campinas, SP. Slam: voz e resistência, p. 310–315, 2017.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana.** Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1987.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSSANI, L. **Educar é um risco.** São Paulo: Editici, 2000.

GONTA, Iulia; TRIPON, Cristina. **Uma análise no ensino superior: desafios e uma possível solução.** Revista de Ciências da Educação, ano XXI, v. 2, n. 42, 2020.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HANSEN, David. **Dewey and cosmopolitanism.** In: RUD, A. G.; GARRISON, J.; STONE, L. (Orgs.) John Dewey at 150: reflections for a new century. West Lafayette: Purdue University Press, 2009.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HICKMAN, Larry A. (Ed.). **Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation.** Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

HICKMANN, Adolfo; ASINELLI-LUZ, Araci; STOLTZ, Tania. **As relações interpessoais no ensino-aprendizagem do século 21.** 2015. 20 p. Disponível em: https://www.academia.edu/9190500/PIAGET_E_VIGOTSKI_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_PARA_AS_RELA%C3%87%C3%95ES_INTERPESSOAIS_NO_ENSINO_APRENDIZAGEM_DO_S%C3%89CULO_21. Acesso em: 06 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FERREIRA, Juliana Balta; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Vygotsky e a avaliação formativa: estratégias neuropsicopedagógicas para potencializar a aprendizagem.** 2025. 49 p. Disponível em: https://www.academia.edu/144048579/VYGOTSKY_E_A_AVALIACAO_FORMATIVA_EST

RATEGIAS_NEUROPSICOPEDAGOGICAS_PARA_POTENCIALIZAR_A_APRENDIZAGEM_2025. Acesso em: 06 out. 2025.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ODILON, Jayme Salz; TAVARES, Mirtes de Melo; CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva; VIDAL, Nairo Barroso; MENDES JÚNIOR, Antonio José Costa; OLIVEIRA, Vinícius Cruz de; NOJOSA, Natalina Vieira. **Tendências da educação à distância: concepções de aprendizagens em Piaget, Vygotsky e Wallon, nas instituições de ensino superior no Brasil e a formação dos profissionais da educação.** In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond (Orgs.). A práxis pedagógica na contemporaneidade: tecnologias, inclusão e avanços na educação dialética para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. **I**tapiranga: Schreiben, 2023. 402 p. e-book. EISBN: 978-65-5440-084-8. DOI: 10.29327/5197140.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva; MENDES JÚNIOR, Antonio José Costa; ANDREATTA, Luciana Chagas Bruno; SEABRA, Marlom; ALMEIDA, Eric; MOTA, Silvia. **Ser diferente é normal: o artigo 5º da Constituição Federal garante o direito de ser diferente.** In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICSKA, Rebeca Freitas; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond (Orgs.). A práxis pedagógica na contemporaneidade: tecnologias, inclusão e avanços na educação dialética para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Itapiranga: Schreiben, 2023. 402 p. e-book. EISBN: 978-65-5440-084-8. DOI: 10.29327/5197140. Acesso em: 06 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉCUYER, Roger. **Do pensamento ao ato.** In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. (Orgs.) O espírito piagetiano. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985. (28. ed., 2020).

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991. (30. ed., 2020).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1988. (12. ed., 2017).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Heccus, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005. (10. ed., 2020).

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990 [2002].

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2000a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Edição do Autor, 2000b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem?** In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.) Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

MALRIEU, P. (Org.). **Hommage à Henri Wallon: pour le centenaire de sa naissance.** Toulouse: Université Toulouse-Le Miral, 1981.

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história docente em Portugal (séculos XVI–XX).** Lisboa: Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, 1986.

PARIS, S. G. **Perspectives on Object-Centered Learning in Museums.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** São Paulo: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Autobiografia e O nascimento da inteligência.** Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1976.

PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant.** 5e éd. Suisse: Delachaux et Niestlé, 1945/1970.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1984.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia una lógica de las significaciones.** México: Gediza, 1989.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **The psychology of the child.** Londres: Jason Aronson, 1995. (original de 1966).

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICHELLE, M. **O espírito piagetiano e a redescoberta da mente.** In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. O espírito piagetiano. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RIJSMAN, J. **O panorama intelectual e tecnológico da cena piagetiana.** In: BARRELET, J. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. (Orgs.) Jean Piaget: aprendiz e mestre. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVIÈRE, Angel. **La psicología de Vygotski.** 3. ed. Madrid: Visor, 1988.

RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência: vol. IV – A ciência nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa.** Bauru: EDUSC, 2001.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio.** São Paulo: Difel, 1968.

SANTOS, Cíntia Aparecida Nogueira dos; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VENDITTE, Neusa; CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **A pedagogia do diálogo de Paulo Freire e os processos cognitivos da aprendizagem.** 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143740013/A_PEDAGOGIA_DO_DI%C3%81LOGO_DE_PAULO_FREIRE_E_OS_PROCESSOS_COGNITIVOS_DA_APRENDIZAGEM. Acesso em: 06 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento - Revista de Educação, n. 4, p. 54–84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SEABRA-DINIZ, J. **A vida e a obra de Henri Wallon.** In: Do ato ao pensamento. 2. ed. Lisboa: Morais Editores, 1979.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHAFF, A. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

TREVARTHEN, C. **An appreciation of the interpersonal psychology of Henri Wallon.** Enfance, Tome 47, n. 1, 1993.

TREVARTHEN, C.; LOGOTHETI, K. **First symbols and the nature of human knowledge.** Cahier des Archives Jean Piaget, n. 8, 1987.

TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (Eds.). **Piaget & Vygotsky: the social genesis of thought.** UK: Psychology Press, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VIEIRA, Nívea Maria Costa; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; GÓES, José Fernandes; SANTOS, Wilson Bezerra dos; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **Paulo Freire e a educação libertadora em tempos de tecnologias digitais.** 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143658490/Paulo_Freire_e_a_educacao_libertadora_em_tempos_de_tecnologias_digitais. Acesso em: 06 out. 2025.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX.** In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.) As escolas normais no Brasil: do império à república. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

VILA, Ignasi. **Intentionality, communication and language.** In: TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (Eds.) Piaget & Vygotsky: the social genesis of thought. UK: Psychology Press, 1996.

VONÈCHE, J. **As origens das ideias de Piaget sobre gênese e desenvolvimento.** In: BANKS-LEITE, L. (Org.) Percursos Piagetianos. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica (1927).** In: Obras escogidas, tomo 1. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **Education et psychologie.** In: MAURY, L.; JALLEY, E. (Orgs.) Henri Wallon: psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961. Paris: Éditions Sociales, 1990.

WALLON, H. **Função proprioplástica.** In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, H. **La psychologie scientifique et l'étude du caractère.** In: MAURY, L.; JALLEY, E. (Orgs.) Henri Wallon: psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961. Paris: Éditions Sociales, 1990.

CLUBE DE AUTORES

E-BOOK - 2025